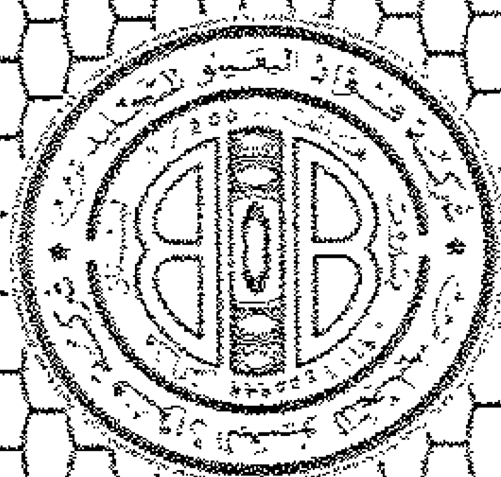
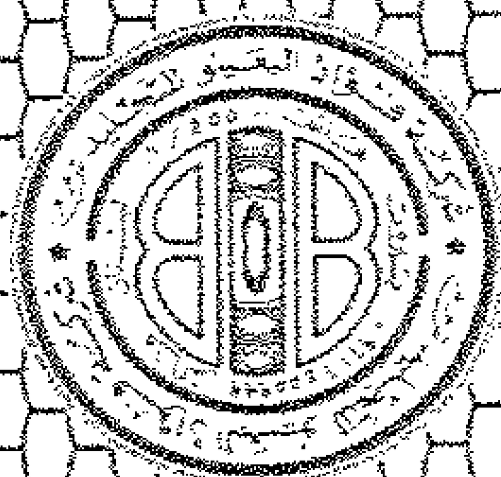
التعلم الخبراتي أو التجريبي



الأستاذ الدكتور
جودت أحمد سعادة
عميد كلية العلوم التربوية
جامعة الشرق الأوسط





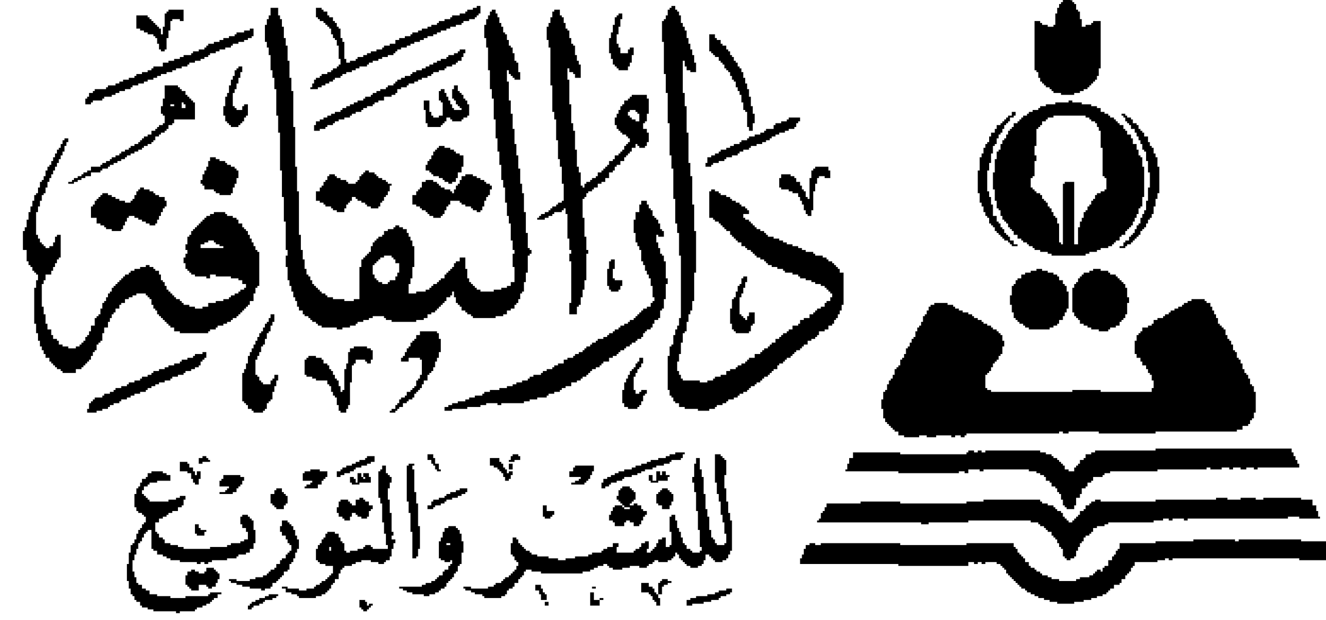




التعلم
الخبراتي أو التجريبي

370 ,1
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: (2013/9/3319)
المؤلف: جـــودت أحمـــد سعـــادة
الكتاب: التعلم الخبراتي أو التجريبي
الواصفـــات: التعلـــم - نظريـــة التعلـــم - التربيـــة
لا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أو الناشر
ISBN:978-9957-16-851-3

الطبعة الأولـــى 2014م - 1435هـ



أسسها خالد محمود جابر حيف عام 1984 عمان - الأردن
Est. Khaled M. Jaber Haif 1984 Amman - Jordan

المركز الرئيسي
عمان - وسط البلد - قرب الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري - رقم 3 د
هاتف: 4646361 6 (962 +) فاكس: 4610291 6 (962 +) ص.ب 1532 عمان 11118 الأردن

فرع الجامعة
عمان - شارع الملكة رانيا العبد الله (الجامعة سابقاً) - مقابل بوابة العلوم - مجمع عربيات التجاري - رقم 261
هاتف: 5341929 6 (962 +) فاكس: 5344929 6 (962 +) ص.ب 20412 عمان 11118 الأردن

Website: www.daralthaqafa.com e-mail: info@daralthaqafa.com

Main Center
Amman - Downtown - Near Hussayni Mosque - Petra Market - Hujairi Building - No. 3 d
Tel.: (+962) 6 4646361 - Fax: (+962) 6 4610291 - P.O.Box: 1532 Amman 11118 Jordan

University Branch
Amman - Queen Rania Al-Abdallah str. - Front Science College gate - Arabiyat Complex - No. 261
Tel.: (+962) 6 5341929 - Fax: (+962) 6 5344929 - P.O.Box: 20412 Amman 11118 Jordan

Dar Al-Thaqafa For Publishing & Distributing

الثقافة للتصميم والإخراج

التعلم الخبراتي أو التجريبي

الأستاذ الدكتور
جودت أحمد سعادة
عميد كلية العلوم التربوية
جامعة الشرق الأوسط

دار الثقافة
للنشر والتوزيع
1435هـ-2014م

إهداء

أهدي هذا الكتاب:

إلى الذين يؤمنون بأن التعلم بالخبرة هو أكثر فائدة وديمومة من التعلم بغيره، وإلى الذين يعشقون ربط المعارف والمعلومات بالبيئة خارج الحجرة الدراسية كما في داخلها، وإلى الذين يتأكدون بأن التعلم الخبراتي أو التجريبي هو المستقبل الأفضل للأجيال التي تفكر حين تقرأ، وتجرب حين تفهم، وتبدع حين تعمل.

المؤلف

أ. د. جودت أحمد سعادة

المؤلف في سطور

أ. د. جودت أحمد سعادة

- يحمل بكالوريوس الجغرافيا من جامعة الأسكندرية (الأول على الدفعة) وماجستير التربية من الجامعة الأردنية وماجستير الجغرافيا ودكتوراه الفلسفة في المناهج وطرق التدريس من جامعة كنساس الأمريكية مع مرتبة الشرف **Honor List**.
- عمل معلماً في المدارس الأردنية لمدة خمس سنوات، كما عمل محاضراً في جامعة الملك سعود لمدة ثلاث سنوات.
- عمل لمدة عشر سنوات في جامعة اليرموك الأردنية أصبح خلالها رئيساً لقسم التربية ومديراً لمركز البحث والتطوير التربوي.
- عمل لمدة عشر سنوات رئيساً لقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان قابوس، وأربع سنوات بجامعة النجاح الوطنية في فلسطين، أصبح خلالها رئيساً لقسم الدراسات العليا ومديراً للمكتبة وعميداً لكلية التربية.
- عمل في جامعة الشرق الأوسط الأردنية أستاذاً ورئيساً لعدة أقسام وعميداً للبحث العلمي ولكلية العلوم الإنسانية ولكلية العلوم التربوية لمدة سبع سنوات.
- نشر (30) كتاباً جامعياً في دور نشر معروفة في الأردن ولبنان ومصر والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة وفلسطين، ومقررة في العديد من الجامعات العربية وكليات التربية.
- نشر (80) بحثاً في مجلات جامعية ومهنية محكمة ومرموقة في كل من الأردن وفلسطين والكويت وسوريا ولبنان ومصر وتونس والمغرب والسعودية وقطر والبحرين ودولة الإمارات العربية وسلطنة عُمان والولايات المتحدة الأمريكية.
- أشرف على أكثر من مائة رسالة ماجستير ودكتوراه في ميادين العلوم التربوية المختلفة، كما قام بعقد نحو (200) دورة تدريبية تربوية وجغرافية متنوعة.
- اشترك في لجان كثيرة للتطوير التربوي في الجامعات العربية والمجتمعات المحلية الأردنية والخليجية.
- حاز على جائزة التفوق في البحث العلمي من جامعة اليرموك وعلى جائزة عبد الحميد شومان للعلماء العرب.

فهرس المحتويات

الفصل الأول

التعلم الخبراتي أو التجريبي.. تعريفات وتاريخ ومبادئ

الفصل الثاني

نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي

الفصل الثالث

أهمية التعلم الخبراتي أو التجريبي

الفصل الرابع

التعلم عن طريق العمل

الفصل الخامس

فعالية التعلم الخبراتي أو التجريبي

الفصل السادس

أساليب التعلم الخبراتي أو التجريبي

الفصل السابع

التعلم الخبراتي أو التجريبي بيئة عمل منتجة

الفصل الثامن

دور التعلم الخبراتي أو التجريبي في تنمية العلاقات المتبادلة بين الأفراد

الفصل التاسع

التعلم الخبراتي أو التجريبي وتنمية الشخصية القيادية

الفصل العاشر

دور القصة في التعلم الخبراتي أو التجريبي

الفصل الحادي عشر

ورش العمل لدعم التعلم الخبراتي أو التجريبي

الفصل الثاني عشر

تصميم ورشة عمل التعلم التجريبي أو الخبراتي

الفصل الثالث عشر

التعلم الخبراتي لتنمية الذكاء العاطفي

الفصل الرابع عشر

تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي

الفصل الخامس عشر

نماذج من المدارس التي تطبق التعلم الخبراتي أو التجريبي

فهرس اللوحات

فهرس الأشكال

مقدمة الكتاب

تتطور ميادين التربية والتعليم وتتقدم بفعل المجهودات الجبارة التي يقوم بها علماؤها والباحثون في قضاياها المختلفة على مدار الساعة في مختلف أرجاء العالم. وتبقى العملية التعلمية تمثل العمود الفقري لاهتمام الجميع، لأنها تمثل حجر الزاوية في بناء تلميذ اليوم ورجل الغد الذي نريد ونأمل.

ولن يتم مثل هذا إلا في ضوء الأفكار التربوية النيرة التي تطرح من وقتٍ لآخر من هذا المفكر أو ذاك، أو من هذا الباحث أو ذاك. وقد رأينا نظريات وآراء وأفكار كثيرة تظهر في العقود القليلة الماضية حول التعلم في المدارس والمعاهد والجامعات كان من أهمها ما دار حول التعلم التعاوني، ثم عن التعلم النشط، وأخيراً التعلم الخبراتي أو التجريبي.

ورغم ظهور عدد كبير من الكتب والمؤلفات والبحوث حول التعلم التعاوني والتعلم النشط، إلا أن التعلم الخبراتي كان وللأسف مصيرهُ النسيان الكامل في المكتبة العربية حتى الآن، مما جعل من ظهور كتاب حوله من الواجبات التربوية المهمة على المربين العرب، حتى ينقلوا للأجيال الناشئة أحدث النظريات حول ذلك النوع من التعلم الأكثر ديمومة وفائدة.

من هنا جاءت فكرة تأليف هذا الكتاب المرجع، الذي يمثل الأول من نوعه في اللغة العربية، كي يتناول موضوعات في غاية الأهمية عن هذا التوجه التربوي الجديد. ويتألف هذا المرجع من خمسة عشر فصلاً تُلقي الضوء بقوة على التعلم الخبراتي أو التجريبي كفكرة تربوية حديثة لابد منها في البيئة التربوية العربية.

وقد دار الفصل الأول من الكتاب حول تعريفات التعلم الخبراتي أو التجريبي، ونبذة تاريخية عنه، وجهود المربي المشهور جون ديوي Dewey فيه، ثم مبادئ هذا النوع من

التعلم، والفرق بينه وبين التعلم التقليدي. أما الفصل الثاني فقد ركز على نظرية التعلم الخبراتي كما طرحها أشد المناصرين لهذا النوع من التعلم وهو كولب Kolb، وذلك من حيث قائمة نمط التعلم والأنماط الأربعة الرئيسة الأخرى للتعلم، بالإضافة إلى عوامل تشكيلها جميعاً، وتقييم هذه النظرية من جهة والتوجهات الجديدة لها من جهة ثانية.

وتناول الفصل الثالث أهمية التعلم الخبراتي أو التجريبي من حيث الاستراتيجيات الخاصة به في التعليم العالي والتعليم العام، ودور المعلم والطالب فيه، وإطار الوقت والعروض التقديمية له، وأهميته في الميدان التربوي. أما الفصل الرابع فعالجَ مفهوم التعلم عن طريق العمل، من حيث خطوات تطبيق التعلم الخبراتي، وطرح الأسئلة فيه، ودمج مهارات الحياة من خلاله، وإيجابيات هذا النوع من التعلم وسلبياته.

وركز الفصل الخامس على فعالية التعلم الخبراتي أو التجريبي، وذلك من حيث اهتمامات الطلبة فيه، وموقع الخبرات الأولية والثانوية منه، والمناهج التخصصية له، والمعرفة الناتجة عنه، ونظرة مستقبلية له. في الوقت نفسه تناول الفصل السادس موضوعاً في غاية الأهمية، تمثل في أساليب التعلم الخبراتي أو التجريبي من حيث متطلباتها، وأنواعها الثلاثة عشر وهي: أسلوب الدفع والسحب، وأسلوب جاذبية التجريد، وأسلوب الحل قبل التجريد، وأسلوب مفهوم واحد مع عدة تطبيقات، وأسلوب المرور بالخبرة في الأشياء الدقيقة فالصغيرة فالكبيرة، وأسلوب النظر قبل السمع، وأسلوب بناء الثقة، وأسلوب البناء في الفشل، وأسلوب الدببة الثلاثة، وأسلوب المهمة المستحيلة، وأسلوب عرض الطريقة، وأسلوب تصميم الطالب النشط، وأسلوب طاولة روبين، وأخيراً مشكلات البيئة المصاحبة لتطبيق هذه الأساليب.

ويهتم الفصل السابع بالتعلم الخبراتي أو التجريبي كبيئة عمل منتجة، من حيث العناصر الأساسية لها، وإنشاء بيئة مشجعة لذلك، وإدارة الجودة لها، وطريقة التدريس الملائمة في تلك البيئة، والعمل ضمن الفريق فيها، والتغير المؤثر في البيئة المنتجة للتعلم

الخبراتي. أما الفصل الثامن فقد تناول دور التعلم الخبراتي في تنمية العلاقات المتبادلة بين الأفراد من حيث المهارات الشخصية لذلك، والتحديات المرافقة، وخطوات التنمية المطلوبة، ودور التعلم الخبراتي فيها، وتطبيق تلك المهارات ميدانياً.

ونظراً لأهمية الشخصية القيادية في العملية التعليمية التعلمية، فقد عالج الفصل التاسع دور التعلم الخبراتي في تنمية هذه الشخصية، وأهمية أسلوب المحاكاة في هذا الصدد، في حين تناول الفصل العاشر دور القصة في التعلم الخبراتي أو التجريبي من حيث الربط بين رواية القصة والخبرات، والوظائف الأساسية للقصة في هذا النوع من التعلم، والقواعد الأساسية للتعامل مع القصص، وأفكار مفيدة لتفعيل قصص التعلم الخبراتي أو التجريبي.

واهتم الفصل الحادي عشر بورش العمل لدعم التعلم التجريبي أو الخبراتي، من حيث تعريف هذه الورش، وأهميتها، والحكم عليها، ودور مقدم الورشة، وتطبيق نموذج كولب لتطويرها، بينما كان الفصل الثاني عشر مكملاً للفصل الحادي عشر، حين تناول تصميم ورشة عمل التعلم الخبراتي من حيث جمع المعلومات، والتفكير في إعداد الورشة، والوقت والجهد المطلوبان لتحضيرها، والأطراف المشتركة في الورشة والعلاقة بينهما، ومبررات عقدها، ووقتها، ومكانها وإجراءاتها، والتقييم الرسمي لها.

أما الفصل الثالث عشر فقد دار حول الذكاء العاطفي وتنمية التعلم الخبراتي له من حيث تقدير الذات، والعواطف الإيجابية، والسعادة، وتحقيق الذات، واستراتيجيات تنمية الذكاء العاطفي، والتغذية الراجعة له، والتمارين والتدريبات المناسبة له. وفي الوقت نفسه ركز الفصل الرابع عشر على عملية تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي من حيث أهمية ذلك التقويم، وأنواعه، وقوائم الرصد المستخدمة فيه، ومعايير التصحيح في التعلم الخبراتي، ونماذج المشاريع فيه، ونماذج التقويم الأساسية له، وملفات الإنجاز المهمة. ونظراً لأهمية الاطلاع على التجارب العالمية في مجال التعلم الخبراتي أو

التجريبي، فقد تناول الفصل الخامس عشر والأخير على المدارس المرموقة التي طبقت هذا النوع من التعلم ونجحت فيه ولاسيما مدارس MET، وELOB، ومنيسوتا، وسوهيجان، وذلك من حيث المبادئ التي تقوم عليها هذه المدارس، وبرامج التدريب العملي فيها، والأنشطة التي تطرحها، وذلك حتى يمكن الاستفادة من خبراتها في مدارسنا العربية من المحيط إلى الخليج.

وعلى الرغم من أن هذا الكتاب يمثل التجربة التأليفية الأولى حول التعلم الخبراتي أو التجريبي في المنطقة العربية، ورغم اشتماله على موضوعات كثيرة وأفكار متنوعة لهذا التوجه التربوي الحديث جداً، فإن الكمال يبقى لله وحده، إذ لا يدعي المؤلف بأنه قد قام بتغطية معظم الموضوعات لهذا النمط من التعلم، ويترك المجال للباحثين والمؤلفين والمهتمين للإضافة في المستقبل، حتى تكتمل الصورة الساطعة عن التعلم الخبراتي أو التجريبي.

ومع ذلك، يبقى هذا الكتاب مرجعاً مُهماً نأمل أن يسد فراغاً كبيراً في المكتبة العربية، ويتطلع المؤلف إلى آراء الباحثين والمربين العرب السديدة وأفكارهم النيرة لأخذها في الحسبان في الطبعات التالية لهذا المرجع، متطلعاً إلى المزيد من التغذية الراجعة التي تضيف إليه المزيد من القوة والدقة والاتقان. قال تعالى: ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾.

المؤلف

أ.د. جودت أحمد سعادة

عميد كلية التربية/ جامعة الشرق الأوسط

الفصل الأول

التعلم الخبراتي أو التجريبي.. تعريفات وتاريخ ومبادئ

1

- مقدمة.
- تعريفات التعلم الخبراتي أو التجريبي والتربية الخبراتية أو التجريبية.
- مبادئ التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- نبذة تاريخية عن التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- جون ديوي والتعليم بالخبرة.
- دور الجمعيات العلمية في دعم التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- دور المعلمين في تطبيق التعلم الخبراتي ودعمه.
- آراء حول مراحل ما قبل تطبيق نظريات التعلم الخبراتي.
- دورة التعلم الخبراتي أو التجريبي لدى كولب Kolb.
- الفرق بين التعلم الخبراتي أو التجريبي وبين التعلم التقليدي.
- مراجع الفصل الأول.

الفصل الأول

التعلم الخبراتي أو التجريبي.. تعريفات وتاريخ ومبادئ

يتناول هذا الفصل جوانب مهمة للتعلم الخبراتي أو التجريبي تتمثل في المقدمة، ثم التعريفات المختلفة لهذا المفهوم، ثم نبذة تاريخية عن التعلم الخبراتي، ثم الحديث عن جون ديوي والتعليم، ثم دور الجمعيات العلمية في دعم التعلم الخبراتي، ثم دور المعلمين في تطبيقه، ثم آراء حول مراحل تطبيقه، ثم دورة المربي كولب Kolb لهذا النوع من التعلم، ثم مبادئ التعلم الخبراتي، وأخيراً الفرق بينه وبين التعلم التقليدي. وفيما يأتي توضيح لكل موضوع من هذه الموضوعات:

مقدمة:

يشير التعلم الخبراتي إلى التدريس التجريبي أو التدريب أو التطوير التجريبي أو الأنشطة التجريبية. وعلى كل حال فإن كلمة التعلم بصورة عامة لها أهميتها، إذ إنها تؤكد على وجهة نظر المتعلم والتي تعتبر الأساس في مفهوم التعلم التجريبي أو الخبراتي.

وبالعكس، فإن كلمتي التدريب والتدريس تعكسان وبشكل واضح وجهة نظر المعلم أو المدرب (نيابة عن المؤسسة أو المنظمة التي ينتمي إليها هذا المعلم أو المدرب كالمدرسة أو الهيئة التي يلتحق بها). وعلى هذا الأساس، فإن كلمة التعلم التجريبي أو الخبراتي هي أكثر مصطلح يشتمل على هذا المفهوم ويوضحه.

إنه المصطلح الذي يعني وبشكل أساس التعلم والنمو الذاتي الذي يتم إنجازه وتحقيقه من خلال التجربة والمشاركة الشخصية للفرد، أكثر من القول بأنه التدريس أو التدريب الذي يتم تلقيه ضمن مجموعة نمطية، أو من خلال الملاحظة أو الاستماع أو الدراسة النظرية، أو من خلال الأنظمة الافتراضية، أو من أي نوعٍ من المهارات أو المعارف المختلفة.

ويستخدم مصطلح (وضع اليد على الشيء Hands on) بشكل شائع، لوصف أنواع التعلم والتعليم التي تعتبر أقل أشكال التعلم التجريبي أو الخبراتي الموجودة في البيئة التربوية المتنوعة هذه الأيام. كما يوجد مصطلح آخر يُدعى (الطبشورة والمحادثة Chalk and Talk) إذ يكتب المعلم على السبورة ويتكلم في ذات الوقت، بينما يستمع المتعلمون وينظرون ويحاولون أن يفهموا الحقائق. ويشير ذلك إلى أسلوب التدريس أو التدريب الذي لا يحتوي على طرق تعلم تجريبي أو خبراتي على الإطلاق.

وينظر في الغالب إلى التعلم الخبراتي أو التجريبي على أنه نمو الشخص من داخله، في حين أن التعلم والتدريب التقليدي هو نقل القدرة إلى الشخص من الخارج. كما يحدد التعلم الخبراتي أو التجريبي ويتم الحكم عليه من خلال الهدف الذي يريده الشخص لتحقيق التطوير والنمو الشخصي، بينما التدريب أو التدريس التقليدي يميل إلى أنه يُصمم ويُدرس من خلال مؤسسة أو منظمة معينة، بغرض تطوير الإمكانات والتي عادة ما تكون المعارف أو المهارات لمجموعة من الناس، وتكون ضرورية لتحقيق الاحتياجات التنظيمية أو لتحقيق المعايير أو المؤهلات المعيارية.

وهناك عدة أنواع من التعلم والتدريس أو التدريب، أشهرها نوعان هما:

- التدريس أو التدريب التقليدي المتعارف عليه، وهو نقل المعلومات أو المهارات من الخارج وذلك لهدف ظاهري بالدرجة الأساس.
- التعلم التجريبي أو الخبراتي، وهو تطوير الناس كأفراد من الداخل ويكون هذا الهدف داخلياً في الغالب.

ويحتاج الناس إلى مهارات ومعارف عادية معينة من أجل تعلمهم أولاً ومن أجل أداء أعمالهم ثانياً. ومع ذلك، فهم يحتاجون أيضاً إلى من يساعدهم لتطويرهم كأفراد، وإلى من يجعلهم يستفيدون كثيراً من تحقيق الأهداف المنشودة التي تصاغ لهم.

وتنشأ معظم المشكلات في العمل وداخل المجتمع. وهناك بعض الناس الذي يشعرون بعدم السعادة أو بالإخفاق في الحياة التي يحيونها. وتؤثر المهارات والمعارف التقليدية والتي يتم تعليمها أو التدريب عليها على هذه الأمور، ولكن التعلم الخبراتي أو التجريبي يقدم للأفراد طرق المعالجة التي تعزز لديهم الشعور بالثقة والإنجاز.

أما في التدريس والتدريب التقليديين فتكون متطلبات المنظمة التي يكون الانتماء إليها قوياً كالمدرسة أو الشركة أو الكلية، هي المحرك الأول للمادة التي يتم تدريسها وتأليفها وشرحها والاختبار فيها، أما في التعلم الخبراتي أو التجريبي، فإن نقطة البداية مختلفة تماماً، حيث تكون من الشخص نفسه، فهو المحرك الأساس للمساعدة والنمو والتعلم لذاته بطريقة صحيحة.

ولسوء الحظ، فإن فكرة تطوير الناس كأفراد، ينظر إليها الكثير من الموظفين وكذلك العديد من المؤسسات التربوية على أنها أقل كفاءة وتأثيراً من التدريب والتدريس التقليديين. وهذا قد يكون ناتجاً عن ميل واضعي السياسة التربوية والموظفين بهذا المجال، إلى رؤية التدريب والتدريس من ناحية المتطلبات التنظيمية أو البيروقراطية، أو بخصوص المؤهلات والمعايير والتكاليف والكفاءة المرغوب فيها، وإعطاء هذه الافتراضات أولوية عندما تكون مطلوبة بشكل كبير لتحقيق المتطلبات التنظيمية.

إن فوائد تنمية الناس كأفراد، والعمل على تطويرهم (بالإضافة إلى نقل الإمكانات الضرورية للنجاح في الامتحانات والمساهمة في الأنشطة التنظيمية) تعتبر كبيرة الأثر الإيجابي. وبتطوير الناس كأفراد، فإنه يتم تعزيز الثقة بالنفس لديهم وتنمية قوة الشخصية أيضاً، وتطوير الاتجاه الإيجابي نحو التعلم الخبراتي أو التجريبي، والعمل على تحقيق توازن في الحياة من حيث النظرية والتطبيق أو التجريب، ومن حيث الناحية العاطفية كذلك.

إن مثل هذه المخرجات هي في غاية الأهمية، كما أنها ضرورية جداً لزيادة الإنتاجية في العمل، وجعل المجتمع صالحاً بدرجة كبيرة، لأن تطوير الناس كأفراد – وهذا هو أساس عملية التعلم – يجعل طرق التعلم مناسبة لكل فرد ولأساليب تعلمه المفضلة، لأنه يتم تشجيع المتعلمين ومساعدتهم على التعلم بطرقهم الخاصة، وتطويرها باستخدام الوسائل التي تكون أكثر راحة وأكثر متعة.

وعندما تتم مساعدة الناس على اكتشاف أن عملية التعلم والتطوير نفسها يمكن أن تكون ممتعة، فإنه يتم تزويدهم بكل أنواع التعلم والتطوير في المستقبل.

وعلى العكس تماماً فإنه عندما نعارض الناس في التدريس أو التدريب غير المناسب الذي لا يحبونه، أو أنه لا يتمشى مع أسلوب تعلمهم المفضل، فإننا ندعو هؤلاء الناس إلى إيقاف التعلم والتطوير، وقد يكون هذا بشكل دائم.

إن التعلم التجريبي أو الخبراتي، وبخاصة عندما يستخدم في بداية أية مرحلة تعليمية جديدة لشخص ما، فإنه يمكن أن يساعد في التزويد بأمور عاطفية سوف تكون استجابة لها فوائدها وثقتها في التعلم المستقبلي، حتى في مجالات التعلم التي قد تكون مبدئياً غير مريحة وغير ضرورية.

كما يلعب التعلم التجريبي أو الخبراتي دوراً مهماً في مفهوم الذكاء المتعدد، حيث إنه يمثل طريقة لكسر حاجز التدريبات التدريسية المشروطة التي تؤثر في تنمية الأشخاص في مدارسهم وفي أعمالهم، لأنها تعتبر الفرد هو مركز الاهتمام، وليس التدريب أو النظام المحيط به، فهو يركز على الأمر المهم الذي يستطيع الناس أن تتطور به من الداخل.

وتعتبر طريقة نقل المعرفة التي نعمل بواسطتها على تقييم الشخص ضعيفة جداً في مساعدته ودعمه كفرد، وعندما لا تتوافر هذه الحاجة، فإن معظم الناس تبدأ في فقدان الثقة والأمل في كونهم متميزين في الحياة التي يحيونها.

تعريفات التعلم الخبراتي أو التجريبي والتربية الخبراتية أو التجريبية:

لقد طرح المربون العديد من التعريفات لمفهوم التعلم الخبراتي أو التجريبي Experiential Learning، بحيث جاءت متفاوتة في شكلها، ولكنها تتفق في الغالب في جوهرها. وكان من بين هذه التعريفات ما طرحته جامعة إنديانا الأمريكية من أن التعلم الخبراتي هو عبارة عن خبرات تعلمية رسمية وموجهة، تعتمد في الأساس على تطبيق الطلبة للخبرة المباشرة للمعارف والمعلومات التي يتم اكتسابها من خلال القراءة، وأنماط المحاكاة المختلفة، والتمارين الإلكترونية، والتدريس من جانب المعلمين، أو أي نموذج من نماذج التعلم المباشر، وذلك ضمن مجريات المادة الدراسية، بحيث يتم التكامل فيه بين المعرفة، والنشاط، والتأمل (Indiana University, 2014).

أما موسوعة ويكيبيديا، فترى أن التعلم الخبراتي أو التجريبي عبارة عن الطريقة التي تجعل من الخبرة المباشرة شيئاً ذا معنى وله قيمة (Wikipedia, 2014). وفي الوقت ذاته ترى رابطة التربية الخبراتية أن التعلم الخبراتي أو التجريبي يمثل الطريقة التي من خلالها يؤسس المتعلم له معرفة ومهارة وقيمة من خلال الخبرة المباشرة (Association of Experienial Education, 2014).

أما رابطة التربية المستدامة، فقد عرفت التعلم الخبراتي أو التجريبي على أنه عبارة عن أنماط التربية التي يسمح للكبار بأن يكونوا نشطين من أجل أن يتعلموا، وتطبيق ما مروا به من خبرات تراكمية لجعل الحياة أكثر قيمة (Association of Adult Education, 2014)، في حين أن هناك وجهة نظر من المهتمين في عالم التدريب ترى في التعلم الخبراتي أنه التعلم بالعمل مع التأمل، الذي يمثل الجزء الأساس في العملية التعلمية، والذي بفقدانه يترك التعلم للصدفة، والذي بوجوده تتم عملية انتقال التعلم بسهولة ويسر (Training Zone, 2014).

ويطرح مؤلف هذا الكتاب تعريفاً للتعلم الخبراتي أو التجريبي على أنه يمثل الخبرة التي يمر بها الطالب شخصياً خارج الحجرة الصفية على أن تكون من ضمن المتطلبات الدراسية، بحيث تضيف أموراً قيمة للأهداف المنشودة التي يسعى إليها الطالب، وتؤدي إلى تنميته ذاتياً، وذلك من خلال برنامج ميداني أو تطبيقي خاص يشجع على الوصول إلى مخرجات تعلمية مقرونة بالتأمل والتفكير لكل ما يمر به ذلك الطالب من خبرات تعلمية أو حياتية.

كما قام بعض المربين أيضاً بطرح تعريفات للتربية الخبراتية أو التجريبية Experiential Education ومنهم ماك إلهاني (Mc Elhaney, 1998) الذي رأى فيها على أنها الفلسفة التدريسية والطريقة التي تهتم بالأنشطة التعليمية خارج الحجرة الدراسية التقليدية، وذلك بموجب أهداف تمت صياغتها والتخطيط لها بدقة، ثم توضيحها قبل القيام بعملية المرور بالخبرة ذاتها.

أما رابطة التربية الخبراتية أو التجريبية، فتؤكد على أن هذا المفهوم ما هو إلا عبارة عن تلك الفلسفة التي تشكل العديد من الطرق والأساليب التي يشارك فيها المربون ما يشرفون عليهم من متعلمين، وذلك بهدفٍ مقصود يتمثل في المرور بخبرة مباشرة، تركز في الأساس على التأمل والتفكير من أجل زيادة المعرفة، وتنمية المهارات، والتحقق من القيم، وتطوير قدرات الناس، من أجل العمل على خدمة مجتمعاتهم المتنوعة (Association for Experiential Education,2014).

ويقدم مؤلف هذا الكتاب تعريفاً للتربية الخبراتية أو التجريبية على أنها عبارة عن المشاركة الفاعلة من جانب الطلبة لأنشطة وواجبات مخطط لها جيداً، يستطيعون التعلم منها عن طريق المرور بخبرة مباشرة، يطبقون من خلالها المعارف النظرية التي درسوها سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، ويكتسبون المزيد من المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

مبادئ التعلم الخبراتي أو التجريبي:

أما عن مبادئ التعلم الخبراتي أو التجريبي، فإنه يوجد العديد من المبادئ أو الأسس المهمة للتعلم الخبراتي أو التجريبي التي ينبغي أخذها بالحسبان من جانب المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الحريصين عند تطبيق هذا النوع من أنواع التعلم الفعّال، وتتمثل هذه المبادئ في الآتي:

1- المتعلم هو الهدف الأساس للتعلم الخبراتي: يمثل المتعلم الهدف الأساس من أهداف التعلم الخبراتي أو التجريبي، حيث يعمل الميسر للعملية التعليمية على تزويد المتعلم بالخدمة اللازمة. وتعتبر القاعدة التي تقول بأن النجاح في تطبيق المنهج التجريبي أو الخبراتي يعتمد في الأصل على المتعلمين، أمراً مهماً للغاية. وعلى هذا، فإنه لا بد أن يدرك المهتمون بالتعليم أن المتعلمين يستطيعون استغلال الفرص للتعلم بشكل أفضل، إذا كانوا جاهزين، ولديهم الإرادة المطلوبة أولاً، والإدارة الناجحة ثانياً، والقدرة على أن يكونوا مسؤولين في العملية التعليمية التعلمية ثالثاً. كما لابد من إعداد المتعلمين لتطوير فهمهم

واستيعابهم وطريقتهم النقدية، وتقييم كل ما يكتبون، ثم العمل بجدية لتطبيق طرق التدريس الملائمة.

2- التسهيلات الخاصة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي يجب أن تكون واضحة ودقيقة: إذ يتعلم الطلبة بشكل تجريبي من خلال انعكاس ذلك على خبراتهم في كل من المجالات العاطفية والعقلية والجسمية المهارية، على أن يتم ذلك من جانب الفرد نفسه دون أي مساعدة خارجية، بل يكون دور الميسر للعملية التعليمية التعلمية مقتصراً على التوجيه والإرشاد وتسهيل الأمور أمام المتعلم، وتوفير البيئة التعلمية التي تثير النشاط وتشجع على التفكير، مع استخدام الحوافز المختلفة لدى الطلبة.

3- ضرورة إيجاد الفرص المناسبة للتعلم الخبراتي أو التجريبي: إذ ينبغي على الميسر للعملية التعلمية من مساعدة الطلبة في إيجاد الفرص التعلمية لهم، وتمكينهم من استغلال هذه الفرص في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعليمة، وذلك عن طريق تهيئة البيئة التعلمية للأنشطة التي تبادر بالتعلم، وتوفر الجو والإطار البناء للتفكير الناقد، من أجل الوصول إلى استنتاجات مفيدة، مما يؤكد بأن عملية تسهيل أو تيسير التعلم تبقى مهارة مهمة ومعقدة.

4- ردود الفعل حول الخبرات متفاوتة، مما يتطلب عدم إصدار الحكم المسبق عليها: إذ يصعب التنبؤ بتعلم الفرد من أي نشاط، لأن الأفراد يحصلون على وسائل مختلفة من كل حادثة من الحوادث أو قضية من القضايا. والمثال الواضح على ذلك يتمثل في إخفاق شخص ما من الإصغاء لشخص آخر. وإذا تعلم كل واحد منهما، فإن عليهما فهم دورهما في الفشل عن هذا الاتصال، وأن الأسباب من الممكن أن تكون على طرفي نقيض، وأن تعلم كل منهما مختلف تماماً. كما أن أنماط السلوك يتم رؤيتها في الفرد، لأنه لا يعبر عنها بوضوح، ويتحدث عندما لا يكون الشخص الآخر غير مستعد للإصغاء، ولا

يساعد المصغي في فهم أهمية المعلومات، ويخفق في تطوير الفكرة، ويتراجع عندما يواجه التحديات، وغير ذلك من الأمور ذات العلاقة. ومن الأمثلة على الأسباب التي تدعو الشخص لعدم الإصغاء الإيجابي أنه لا يرى في الفكرة المطروحة من جانب الشخص الآخر أنها مهمة بما فيه الكفاية، وأنه يحكم مسبقاً على الفكرة أو القضية، وهو مرتبك لانشغاله بأفكاره الخاصة، ولا يحترم الآخرين أو وجهات نظرهم وأفكارهم.

5- **يمكن لحادثة واحدة أن تؤدي إلى أنماط تعلم مختلفة:** إذ يوجد أساس مهم يقوم عليه التعلم ضمن مستويات متنوعة. فإذا كانت الأمثلة في النقطة الرابعة السابقة قد ركزت على أنماط السلوك التي تدور حول عدم السمع ولأسباب تعود إلى عدم الإصغاء المركز، فإن تنمية أنماط سلوك متغيرة من وقت لآخر تبقى أقل صعوبة من حيث طرح الأسباب التي تقف وراء ذلك. كل هذا يقود إلى وجود نظام هرمي للتحديات ينبغي على الشخص الميسر لعملية التعلم أن يساعد المتعلم على القيام بهذه المهمة، ولاسيما تنمية مهارة الحديث بوضوح وبدقة متناهية، وتنمية الثقة، وتقدير الذات، والاستفسار عن المعتقدات والمشاعر المختلفة.

6- **ضرورة بناء الثقة قبل إظهار الاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة:** فتنمية المهارات الأساسية في بيئة تعلمية مساندة، يبقى أمراً بسيطاً، ويتغير من يوم لآخر، ولا سيما بالنسبة لنمط السلوك. فإذا كان لديك اتجاه إيجابي وثقة شخصية بالنفس، فإنه من السهولة بمكان البدء بالتغير الشخصي. ولكن تذكر جيداً بأن المتعلم عليه أن يتعلم، وأنه من الأكثر أماناً أن يتم بناء ثقة المتعلمين بأنفسهم، وذلك من خلال النجاح في تنمية المهارات المتعددة، وتغيير أنماط السلوك المختلفة. وعندما يتم التقدم في هذا المجال، فإنه يمكن التعامل بعد ذلك بقضايا أكثر أهمية وصعوبة كالثقة بالنفس، والاتجاهات لدى الآخرين.

7- ضرورة أن يكون النشاط حقيقياً وتشاركياً ومرتبطاً بالواقع، وليس مبيناً على أمور مصطنعة: فالنشاط التعلمي هو الوسيلة للوصول إلى الغاية وليس الغاية ذاتها، وأن الهدف من نشاط التعلم التجريبي أو الخبراتي هو إتاحة الفرصة لتعلم فردي ذي قيمة ويمكن تذكره، وأن النشاط المثالي في هذه الحالة يجب أن يشجع الطلبة على المشاركة والتحفيز والتحدي، ولا سيما في المهام والواجبات الموكلة إليهم. وهنا لا يتم تطبيق أسلوب لعب الدور بالطريقة المصطنعة أو التقليدية، بل إن جميع الأنشطة لابد من تصميمها وإدارتها بدقة متناهية، بحيث يكون لكل منها تأثيرات أو نتائج واضحة، يصعب نسيانها كخبرة من الخبرات القيمة بسبب واقعيتها الحقيقية.

8- التأكد من أن الأنشطة الخاصة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي تسمح بالمراجعات المناسبة وذات القيمة الكبيرة والواضحة: فالنشاط المؤثر فعلاً يهيئ الفرص التعلمية المختلفة بأقل الخسائر أو التشتيتات الممكنة، وقد يكون الأمر أكثر متعة إذا ما تم التعامل مع ما يسمى بالأنشطة الكبيرة Big Activities التي تتطلب التنفيذ على شكل مجموعات خارج الحجرة الدراسية وضمن البيئة المحلية، مما يوفر فرصاً تعلمية حقيقية تسمح للطلبة بالمرور بخبرات واقعية مفيدة. ورغم المخاطر التي قد تظهر من هذه الأنشطة الكبيرة، إلا أن التغيير في طرح الأنشطة من كبيرة ومتوسطة وصغيرة سيتيح طرح الكثير من الفرص التعلمية المتنوعة، وتحقيق الكثير من الأهداف التربوية المنشودة، والتي تسمح للطلبة بالتطبيق الفعلي للتعلم الخبراتي. واتفق مناصرو التعلم الخبراتي على أن الأنشطة التي تتراوح في تنفيذها ما بين (10 ـ 30) دقيقة يكون لها التأثير الأقوى من تلك الطويلة أو الكبيرة التي تحتاج إلى أكثر من ذلك، خشيةً من حدوث الملل أو الخروج عن النظام المطلوب.

9- المراجعة الدقيقة للأنشطة ضرورية: فمراجعة التعلم مرحلة مهمة في كل نشاط. لذا ، فإنه يجب أن يكون مخططاً لها جيداً كجزء من التصميم الدقيق للتعلم الخبراتي أو التجريبي، وعدم ترك الأمور للصدفة. وهذه المراجعات تأخذ أشكالاً متعددة، ولكن يجب أن تقترن بمشاركة المتعلمين فيها، والمراجعات المثالية تشرك المتعلم في نقاشات وتحديات وأفكار شخصية قبل الوصول إلى النتائج الختامية المهمة. وغالباً ما يكون مفيداً إذا أتيحت الفرصة لاستجابة كل متعلم إلى استبانة مفتوحة النهاية، متبوعة بمناقشة نشطة. وإذا كانت النية تتمثل في الحصول على فائدة أكبر، فإن المراجعة يجب أن تكون حقيقية وناقدة لما تم بالفعل، مع مشاركة كل فرد من أفراد المجموعة في مناقشة القضايا الحقيقية، وأن الانتقادات المطروحة المتبادلة يجب أن تكون بناءة ومثمرة.

10-ضرورة إبراز الإيجابيات: إذ ينبغي تركيز المراجعات من جهة، والتعلم من جهة ثانية على الإيجابيات أكثر من السلبيات. فمن المعروف أنه من السهل التركيز على السلبيات ولكنها تضعف في الواقع الثقة بفكرة التعلم والتطور، خاصة إذا ما تم التركيز الزائد على السلبيات، ولاسيما مع الطلبة الأقوياء. فمن الواضح أنه إذا ما سارت الأمور في الطريق الخطأ أو أنها لم تتم كما نأمل، فإنه من الأفضل القيام بالمراجعة من أجل التغيير. وهنا ليس من الأمور المشجعة التركيز على حوافز النجاح، بل على الأسباب التي أدت إليه، وذلك للاستفادة من ذلك مستقبلاً، من أجل أخذ الدروس والعِبَر من ذلك كله.

11-ضرورة استخدام الأسئلة المحفزة في المراجعات ولا سيما في المناقشات الجماعية: فالمناقشات القائمة على المراجعات تمثل في الواقع فرصة حقيقية لتعلم الطلبة. إذ عن طريق إشراف الميسر للتعلم، يمكن لها أن تنمي فيهم إدراكهم للأمور والقضايا، وتساعد في الوصول إلى الاستنتاجات أو الحلول.

وهنا يتمحور دور الميسر للتعلم أيضاً على تمكين الآخرين من التعلم الخبراتي أو التجريبي، وذلك عن طريق استخلاص القضايا، واكتساب التعلم وثيق الصلة بالأفراد. ومن هنا، فإنه ينبغي على الميسر للتعلم أن يطرح أسئلة تعمل على تحفيز الطلبة على استنباط الأفكار ذات العلاقة بالقضايا التي تهم المتعلمين، وتساعدهم على استخدام الإجابات لتطوير أفكار ذات مدى أبعد وأكثر عمقاً.

12-ضرورة مقاومة إغراء تقديم الأجوبة والاقتصار على طرح الأسئلة: إذ ينبغي على المعلم المهتم بالتعلم الخبراتي أو التجريبي أن لا يُخبر الطلبة ما يجب عليهم تعلمه، لأنه كملاحظ أو مراقب يكون في موقع شريف مميز، وغالباً ما يرى الأمور غير الواضحة للآخرين. فإذا لاحظ المعلم أو الميسر لعملية التعلم نقطة معينة أو أمراً ما لم يتم التطرق إليها في المراجعات أو المناقشات الجماعية، فإن عليه طرحها أو الإشارة إليها، وذلك من خلال طرح الأسئلة التي تحفز الطلبة على إثارة التفكير حولها. ولكن إذا لم يظهر أي اهتمام من الطلبة نحو هذه النقطة رغم طرح الأسئلة حولها من جانب المعلم، فإنه لا فائدة تذكر من تشجيعهم عليها ثانية، لأنهم لن يشعروا بأنها تهمهم، ولن يتعلموا منها، والأفضل أن يتم إغفالها. وفي هذه الحالة، يصبح من المستحسن لدى المعلم أو الميسر لعملية التعلم أن يطرح نشاطاً آخر يركز على النقطة ذاتها من جانب آخر. ومهما حدث، فإنه ينبغي عدم قيام المعلم بطرح التحليلات الجاهزة للطلبة، لأن هذه الطريقة سوف تنقل ملكية التعلم بعيداً عن المتعلمين.

13-ضرورة أن يكون لدى المعلم إيمان قوي بقدرة الناس على التعلم من أجل أنفسهم: إذ يجب على المعلم أن يثق بالطلبة من حيث قدرتهم على تهيئة الفرص المناسبة لحدوث التعلم الخبراتي أو التجريبي الضروري لهم. وحتى يصبح المعلم ميسراً فاعلاً للتعلم الخبراتي أو التجريبي، فإن عليه أن يثق بقوة

بقدرة الآخرين على المرور بخبرات التعلم التجريبي، وأن لديهم الإمكانيات للتقدم في هذا المجال، وأن يلتزم بالحقيقة القائلة بأن دورهُ الأساس يتمثل في تهيئة الفرص للآخرين لكي يتعلموا وتتطور الأمور لديهم.

14-إن أمر التعلم يخص الطلبة ولا يخص المعلم الذي يهتم بالتعليم: إذ ينبغي على المعلم أن ينسى ذاته، فالنجاح الذي يحققه لا يكون إلا بارتقاء التعلم لدى طلبته. وكشخص ميسر لعملية التعلم، يجب أن يكون راضياً عن المعرفة التي يقدمها للطلبة، وأن يوفر الفرص التعلمية للآخرين كي يتعلموا، وإلا فلن تتم الفائدة المرجوة. كما يجب على المعلم أن يتقبل الفكرة القائلة بأنه لا يقدم مساهمات فنية وملموسة، وأن يعود إلى الوراء قائلاً: إنني قمت بتدريس الطلبة كذا وكذا، بل الوصول إلى النتائج التي تذهب أبعد مما كان يأمل حدوثه أو الوصول إليه.

15-ضرورة البدء بفاعلية ونجاح: إذ ربما ليس من الغرابة أن أفضل طريقة للبدء بفاعلية ونجاح، أن يمر المعلم بخبرة الشخص الميسر لعملية التعلم، وذلك عن طريق إيجاد مجموعة من الأفراد أو الطلبة الذين يشعرون بالسعادة لو تم تطبيق التعلم الخبراتي كتجربةٍ أو اختبارٍ عليهم. وفي الوقت نفسه، لابد أن يتذكر المعلم الأنشطة التي مر عن طريقها بخبرات في الماضي، والحديث عنها للطلبة أو للأفراد، مع الاستفسار منهم إذا كانت لديهم أية أفكار أو آراء أو تعليقات حولها.

نبذة تاريخية عن التعلم الخبراتي أو التجريبي:

مقدمة:

سيكون المرء مقصراً وغير مبالٍ إذا لم يبين الإسهامات الكبيرة التي قدمها جون ديوي John Dewey بصدد الجانب النظري والتطبيقات العملية المتعلقة بالتعلم التجريبي أو الخبراتي Experiential Learning. فقد قام جون ديوي John Dewey بتأليف الكثير من الكتب، ونشر الكثير من المقالات التي تناولت قيمة الخبرات التي

يمر بها الطلبة خلال العملية التعليمية التعلمية أو في البيئة المحلية، والتي تتم الإشارة إليها في الغالب في كثير من الأدب التربوي المتعلق بالتعلم التجريبي أو الخبراتي أكثر من أي مؤلف آخر.

ومن المثير للاهتمام أنه لم يستخدم مصطلح "التعلم التجريبي أو الخبراتي" أبداً في أي عنوان لمقالاته أو كتبه، ولكنه تناول التعلم التجريبي أو الخبراتي بأسس راسخة للإطار النظري له. وعلى الصعيد الآخر، قام مكديرموت (McDermott) فيما بعد بنشر مجموعة كبيرة من الكتب المختارة من مؤلفات ديوي ووضعها في كتاب باسم فلسفة جون ديوي، إذ أن هناك أحد الفصول المدرجة في هذا الكتاب يحمل اسم "نمط الاستقصاء Pattern of Inquiry" حيث قام ديوي بإيضاح الأسس المرجعية لنظريته المختصة بالتعلم، والتي تشير إلى الأسباب التي تكمن خلف إيمانه بأن هذه النظرية هي عبارة عن بنية أو تركيبة عامة للتعلم. فقد أشار إلى أن عملية التعلم قد تم البدء بها، استناداً إلى موقف يمثل أحياناً مشكلة معينة أو سؤالاً محدداً.

لذا، فإن ذلك الجانب الذي تم البدء به كنمط للتقصي والبحث هو جانب مثير للشك أو الحيرة، حيث يتبعه عادةً ملاحظة للوقائع، وتطوير فرضية ما أو خطة معينة، بالإضافة إلى اختيار مدى صدق إحدى الفرضيات أو أكثر. ووفقاً لما نادى به جون ديوي، فإن هذه العملية هي عبارة عن حلقات متسلسلة وليست مؤلفة من تأملات أو انعكاسات يمكن أن تحدث خلال هذه العملية كالمحاولات الفردية المعنية بحل مشكلة ما، إذ أن النظام الجديد للحقائق يشير إلى تقديم فكرة أو فرضية منقحة أو معدلة، والتي تتسبب في إيجاد ملاحظات جديدة، بحيث تعيد نتائجها عن طريق تحديد نظام جيد للحقائق، حتى يتم توحيد النظام القائم والعمل على إتمامه.

إن النمط الذي يتبعه ديوي في نمط الاستقصاء Inquiry Pattern يتألف من ست خطوات، ومع ذلك، فإن تفسيره لهذا النظرية يتشابه مع الطريقة العلمية، حيث يشير إلى أن المشكلة ذات الصلة بموضوع معين (الخطوة الأولى) تتسبب في حدوث نسبة من التعقيدات والشكوك والرغبة في إيجاد إجابة عن ذلك الاستفسار أو الحيرة أو الشك،

ومن ثم تتبعها (الخطوة الثانية) والتي تتمثل في إيجاد خطة ما، أو صياغة فرضية معينة، ومن ثم الاتجاه إلى (الخطوة الثالثة) وهي اختبار الخطة أو الفرضية في الحياة الواقعية ومن ثم التدبر في مدى قيمتها (الخطوة الرابعة).

إن مراحل التخطيط والاختبار المدرجين في هذه العملية هما السبب في جعل التعليم فعالاً. لذا، فإن الإجابة عن الأسئلة التي يبديها المعلم والتأمل في المعلومات، يعطي الفرصة للطلاب بالتحدث. ومع ذلك، فإن التعلم يصبح تجريبياً أو عن طريق الخبرة حينما يقوموا بوضع خطط لحل المشكلات، واختبار مدى صدقهم وفاعليتهم في التطبيقات الحقيقية. أما فيما يتعلق بتصميم موقع إلكتروني أو بناء ملف تعلمي، أو إجراء تجربة كيميائية، أو عمل تحفة من عمل فني، أو بناء شيء ما في ضوء خطة معينة، فإن كل هذه الأمور تشترط أن يقوم الطلاب أنفسهم بعمل الخطط الخاصة بما يفكرون، والقيام باختيارها في عالم الواقع.

جون ديوي والتعليم بالخبرة:

إن التعليم بالنسبة إلى جون ديوي John Dewey يتطلب فعل شيء ما يتعلق بموضوع سرد المعلومات وحفظها. ومن ناحية أخرى، فقد أكد على أن هذا المنطلق هو عبارة عن البنية العامة المعنية بالتعليم والتي استخدمها البشر منذ قديم الزمان قبل ظهور التعليم في إطاره الرسمي، وذلك لتقديم تلك المعلومات للمجتمع. لذا، فقد قام ديوي بتحديد أو وضع نمطين للبحث والاستفسار وهما: الإدراك العام والبحث العلمي، حيث أن كلا النمطين يستخدمان العملية التعليمية التعلمية ذاتها ولكن لأهدافٍ متباينة، إذ أن النمط الأول من البحث يتم تطبيقه من أجل معالجة المشكلات التي تظهر في الحياة اليومية التي يواجهها الناس. أما بالنسبة إلى النمط الثاني من البحث فيتم تطبيقه لعلاج المشكلات ذات العلاقة بمجالات العلوم.

يتضح مما سبق أن كلا النمطين تظل العملية ذاتها فيها كما هي، إذ أن الناس يستخدمون كلا النمطين بشكل حدسي لعلاج المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية. فسواء كان الهدف هو بناء عش عصافير أم مكوك فضاء، فإن الناس

يستخدمون العملية ذاتها التي تتسم بكونها تهدف إلى إضفاء تحسينات على أفكارهم وممارستهم.

أما بالنسبة إلى المعلمين المنخرطين في مجال التعلم الخبراتي أو التجريبي فقد تبنوا نظرية التعليم هذه، وذلك لأنها تتطلب وجود خبرة مباشرة ومعرفة فيما يتعلق بالموضوع الذي تتم دراسته. فحينما لا يسمح للطلبة باختبار أفكارهم المتعلقة بالموقف أو الوضع الذي يتدارسونه، فإن الأمر يصبح تعسفياً، وهو ما يسمى بفكر تجريدي منعزل، يحدث عندما يكون هناك مصطلح تم استخدامه بمعنى ظاهري سلبي من أجل تحديد شيء ما، والذي يمثل واقعاً في ذلك المصطلح عينه دون ملاقاة الأشياء التي تمت مواجهتها وتجريبها.

وعلى الصعيد الآخر، يحتاج الطلبة إلى أن يختبروا ويجربوا أشياء لم يمتلكوها من قبل كأول مستخدمين لها، أو أنها عبارة عن أشياء تم صنعها لأول مرة، بالإضافة إلى أنهم يحتاجون إلى تصميم الأفكار الخاصة بهم ودعمها واختبارها فيما يتعلق بصدد تحديد الفائدة منها وتقدير قيمتها الحقيقية.

ويشترط التعليم التجريبي أو الخبراتي أن يلتزم الطلبة بالنمط الذي وضعه جون ديوي John Dewey للبحث، واختبار مدى صحة أفكارهم في الحياة الواقعية، مما يساعدهم على أن يكونوا أكثر فاعلية في حل المشكلات. أما بالنسبة إلى تطبيق أسلوب معين للتدريس، فهو أمر مختلف تماماً عن أنماط التدريس الفعلية التي يتم تطبيقها من جانب المعلمين في الفصول الدراسية المتنوعة.

ومن المعروف أن بداية حقبة العصر الصناعي في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، قد أدى إلى إحداث تغييرات بارزة فيما يتعلق بأساليب التدريس، إذ تزايد حجم المعلومات آنذاك، وكانت هناك حاجة إلى إضفاء الطابع الرسمي على التعليم، وبذلك يتم نشر تلك المعلومات بشكل أكثر فاعلية.

ومن ناحية أخرى فإن الجمعية الوطنية للتعليم تضم في العادة علماء ومربين ومعلمين بارزين بصدد تطوير منهج دراسي قياسي أو معياري أو نموذجي، بحيث يتألف

من الموضوعات ذات العلاقة بالمقررات التي يتم تدريسها عن طريق استخدام نمط الوحدات التدريسية، والتي تتألف من نسبة من الفترات المقسمة على الفصول الدراسية، وهي عادة يمتد طولها إلى خمسين دقيقة، وذلك على مدار العام الدراسي الواحد.

لذا، فإن ذلك النظام التعليمي الجديد قد أدى إلى تهيئة موقف يحتم على المعلمين أن يعتمدوا بشكل كبير على أسلوب التعليم الشفوي الجامعي من خلال فترة قصيرة من الوقت، مما يجعل الفترة الأولى لترسيخ التعليم الرسمي تركز على ابتعاد المعلمين عن استخدام تلك النظريات التي حفزتهم على حل المشكلات. وبدلاً من أن يكون هناك تعليم، فإن الأمر يصبح ضاغطاً بشكل أكبر على القدرات العقلية للطلبة، مما يتطلب قدراً قليلاً من التواصل والتفاعل فيما بينهم حول الموضوع الذي يدرسونه. أما بالنسبة إلى النظرية التي وضعها ديوي Dewey والتي تتطلب الحاجة إلى وجود كمية أكبر من الوقت والمرونة، فلم تكن فعالة بشكل كبير، وذلك مقارنة بأسلوب التدريس الشفهي كما في الجامعات، حيث يتم إلقاء كمية هائلة من المعلومات بسرعة، وبذلك فإن نمط البحث العلمي والاستفسار قد مهد الطريق إلى إدراك المعلومات أو فهمها، حيث يتم قياس مستويات الذكاء عن طريق عدد الطلاب الذين لديهم القدرة على حفظ تلك المعلومات، مما يتعارض مع المقدار الذي من خلاله يستطيعون تطبيق تلك المعلومات. وهنا فإن الكتب المدرسية المقررة أصبحت المصدر الرئيس للمعلومات، في حين أصبح المعلمون عبارة عن قنوات الاتصال التي من خلالها تنبثق المعلومات.

ولقد اعترض ديوي بشدة على تلك النظرية المتعلقة بالتعليم، وأشار إلى أن التعليم التقليدي يعيق الروح الإبداعية والتحفيز لدى الطالب، مما أدى شعور ذلك الطالب باللامبالاة والسأم، مما يطرح التساؤل المتمثل في الآتي: لماذا يكون الأمر كذلك؟. فبالرغم من أن الواقع المتمثل في أن التدريس يتم عن طريق طرح كم هائل من المعلومات، فإن التعلم أصبح ينظر إليه بشكل سلبي للغاية. لذا، فهل هناك إقرار بأن كلا من التعليم والتعلم لا يزالان راسخين سوياً في التطبيق العملي؟.

ومن ناحية أخرى، فإن ذلك النمط من التعليم ليس عبارة عن كون المرء القائم على سرد المعلومات وكون المرء هو المتلقي لتلك المعلومات، ولكنه في حقيقة الأمر عبارة عن عملية بنائية بحيث تكون في الغالب مسؤولة بصفة عامة عن مقدار الانحراف عن التطبيق العملي كما حددته النظرية.

ولكن لسوء الحظ فإن الأنماط غير المباشرة للتعلم مازالت منتشرة في عصرنا هذا. ومع ذلك، فقد قام عدد من العلماء مثل كرافت Craft وكولب Kolb ووارنر Warner في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين بتأليف كتب تركز على التعلم التجريبي أو الخبراتي Experiential Learning مثل إيضاح نظرية التعلم التي تدعم الأنماط المباشرة في التدريس، والتي يستخدمها المعلمون بهدف تحسين نتائج التحصيل الدراسي للطلبة.

ومن جهة ثانية، كان هؤلاء المؤلفون مرتبطين بشكل أساس في مجالات التعليم الثانوي وبرامج التعليم في الخارج، وكان هذا نتيجة سببين، يعود السبب الأول منها إلى مجلة التعليم التجريبي أو الخبراتي التي قامت بنشر مقالات تهتم بنظرية التعلم التجريبي والتطبيقات العملية المتعلقة لها في مختلف المجالات التعليمية.

أما بالنسبة إلى السبب الثاني فهو نابع من نظرية تشير إلى أن التعلم التجريبي أو الخبراتي كان تجربة فريدة ومتميزة بالنسبة إلى الطلاب في سن المراهقة، بالإضافة إلى نشر المقالات التي تهتم بمجال تعليم الطلاب في سن الرشد، إذ أشارت هذه النظرية باعتبارها الأساس الذي من خلاله يدرس الطلاب في سن المراهقة على نحو أفضل، كما أنه قد تم إنشاء منظمتين معنيتين بمجالات تعليم الطلاب في سن المراهقة ومجال التعليم في الخارج، حيث تمت استضافة العديد من المؤتمرات على الصعيدين المحلي والقومي.

دور الجمعيات العلمية في دعم التعلم الخبراتي أو التجريبي:

لقد قامت كل من الجمعية الوطنية للتربية التجريبية أو الخبراتية (NSEE) National Society of Experiential Education ورابطة التربية التجريبية (AEE) Association of Experiential Education بدعم وتأييد تلك المؤلفات التي تم إصدارها

في أول العهد في ذلك المجال، واستمرت في دعمها وتأييدها، وذلك لتعليم الأفراد على استخدام التعلم التجريبي أو الخبراتي في مجالات كل من بنية التعليم الرسمي وبنية التعليم غير التقليدي.

لذا، فإن تلك الكتب والمقالات التي تم إصدارها في الفترات الأولى، قد ساعدت على تطوير عملية تطبيق التعلم التجريبي أو الخبراتي في العديد من النظم التعليمية. أما بالنسبة إلى العصر الحالي، فإن التعلم التجريبي قد حاز على مرتبته الخاصة به في ظل العديد من المجالات المتنوعة، إذ إن الأبحاث الحالية المنخرطة في نظام مركز البحث عن المعلومات التربوية ERIC قد أنتجت الكثير من المقالات تم التدقيق فيها بواسطة المتخصصين في مجالاتهم على مدى عدة سنوات، حيث اشتملت على التعلم التجريبي أو الخبراتي في صدارة مقالاتها.

وهنا لم يكن هناك أحد يرتكز على مجال التعليم التجريبي أو الخبراتي بالذات، بل تدرجت المواضيع من الأبحاث الزائفة المعنية بتدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية، إلى الدراسات ذات العلاقة بميادين العلوم، والتربية وعلم النفس، والجغرافيا، والاستشارات، والصناعة، والأعمال، والاتصالات، والزراعة. لذا، فقد اندرج التعلم التجريبي أو الخبراتي في العديد من المجالات المتنوعة والمتباينة والتي يراها المعلمون أكثر فاعلية من أنماط التدريس غير المباشر. أما بالنسبة إلى المؤلفين المساهمين في مجالات البحث المدرجة في نظام مركز البحث عن المعلومات التربوية ERIC فيركزوا على التدريس باستخدام التعلم التجريبي أو الخبراتي بشكل أساس من خلال نمطين هما: إما عن طريق إدراج عملية التدريس بخطوات حازمة والتي تنصب على هدف تعلم شيء ما، أو اتباع نظام اكتساب الخبرة المباشرة في العالم الواقعي، وذلك بعيداً عن النطاق المحدود للفصل الدراسي.

دور المعلمين في تطبيق التعلم الخبراتي ودعمه:

أما عن عملية تطبيق التعلم التجريبي أو الخبراتي في الفصول أو الصفوف الدراسية، فقد أشار بعض العلماء إلى أن هذا النوع من التعلم هو عبارة عن عملية

تعلمية في المقام الأول، على أن يتم تطبيقها فيما بعد خارج إطار تلك الصفوف أو الفصول الدراسية. لذا، فإن المعلمين يتبعون نمط التعلم التجريبي أو الخبراتي باعتباره عملية توضح أن الطلاب لا يحتاجون إلى ترك الفصول الدراسية للخضوع إلى نمط التعلم التجريبي أو الخبراتي.

أما فيما يتعلق بمنطلق العمل سوياً ضمن مجموعات صغيرة لحل المشكلات، فإن تصميم المشاريع وإتمامها أو توفير العروض الرسمية للزملاء داخل الحجرة الدراسية، فيتم تطبيقها بعد عمل خطة واختبارها، وذلك بهدف معرفة ما إذا كانت تلك الخطة فعالة وتتعلق بالعملية التعليمية أم لا. لذا، فإنه ينبغي تركيز المعلمين على تشجيع الطلبة على عملية حل المشكلات، بصرف النظر عن مكان تطبيق تلك العملية، لأنها عبارة عن مهارة مهمة ينتفع بها هؤلاء الطلبة في شتى مجالات الحياة، والتي يجب أن يكتسبوها بمرور الوقت عند تخرجهم من المرحلة الثانوية.

أما بالنسبة إلى المعلمين الذين يقومون باتباع نظام التعلم الخبراتي أو التجريبي باعتباره خبرة يتم اكتسابها خارج إطار الفصول الدراسية، فهم أحياناً يقومون باتباع نظام التدريس وفقاً إلى نظام ذلك النوع من التعلم الميداني، حيث يشيرون إلى أنها عملية تحدث تلقائياً أو بدون عمد. وهنا تشير وجهة النظر المتعلقة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي إلى أن عملية التعلم تحدث فقط بعد التفكير ملياً، وهو عبارة عن نموذج فعلي لنمط التعلم الذي يتم بالمصادفة. فبدون اتباع الإرشادات فإنه يمكن للخبرة المكتسبة أن تنبثق من خبرة غير استنتاجية. لذا، فمن منطلق أن يكون لهذه العملية السبق الصحيح، فلا بد أن يكون المعلمون واثقين من أساليب تدريسهم، ويتعين عليهم إيجاد البُنى التعلمية التي تربط بين الخبرة وبين الأفكار التأملية المندرجة في البيئات التعليمية المتنوعة.

لكل هذا، فإن النظريات الخمس المتعلقة بالتعلم التي تم تناولها، تسعى بشكل ضاغط إلى تطبيق التعلم التجريبي أو الخبراتي، والذي من خلاله يتم اخضاع الطلبة في عملية حل المشكلات، والتي تبدأ بطرح مشكلة، ومن ثم إنهاء هذه العملية عن طريق

الوصول إلى حل للمشكلة، إذ أن عملية حل المشكلات من المحتمل أن يتم تتبعها خارج إطار الحجرة الدراسية وبعيداً عن إطار العمل، مع توفر عدد من الأشخاص سواء أكانوا في داخل المجتمع الذي ينتمون إليه أم خارجه.

آراء حول مراحل ما قبل تطبيق نظريات التعلم الخبراتي:

إن رد الفعل المندرج ضمن إطار السؤال الآتي: "هل يمكنني حقاً أن أفعل هذا الأمر ليكون فعلاً من صالحي"؟ هو عبارة عن رد فعل عام يصدر من الطلبة عندما نوافق على اعتماد وتنفيذ الاقتراحات ذات العلاقة بمشاريعهم العلمية، إذ أن ردود الأفعال تلك تنبع من الطلبة الخريجين الذين يتسمون بكونهم متخصصين في مجالاتهم، ولا سيما ما يتعلق بالتخطيط لمشاريع علمية، والتي ترتبط عملياً بمجالات تخصصاتهم. فهؤلاء الطلبة يندهشون في العادة عندما يدركون بأن لديهم الحرية لتصميم وتنفيذ أي مشروع علمي يمكنهم أن يطبقوه في مجالات تخصصاتهم.

ومن المثير للاهتمام، أنه عندما يتم تأمين الحرية المطلقة للطلبة لفعل ما يريدون، فهم في الغالب ينفذون المشاريع التي تشتمل على جهود كثيرة، عوضاً عن المشاريع التي تتطلب توفير عدد محدد من الساعات التي يتعين عليهم فيها الحضور إلى دورات ذات علاقة وثيقة بأبحاثهم. لذا، فإن ردود أفعالهم تترك في النفوس انطباعاً بأن خبراتهم التعلمية لم تترك لهم الحرية اللازمة لمواصلة نمط التعلم القائم على التحفيز الذاتي، مما يصبح من الجلي أن النظام التعليمي يوفر بيئة يقوم فيها المعلمون بالتحكم والسيطرة على ما يدرسه الطلبة بل وكيفية تدريسهم أيضاً.

ومن ناحية أخرى، فإن هذا لا يعني أن معظم المعلمين يكونوا دكتاتوريين في الصفوف الدراسية. ومع ذلك، فمن الواضح أن النظام التعليمي يدعم قيماً أو أنماط سلوك معينة مثل السيطرة والانضباط، حيث أن هذه القيود تفرض عقوبات على الطلبة لارتكابهم أخطاء متعددة، وتوفر بالتالي مجالاً للتنافس والسرية. لذا، فلابد من تقييم هذه الأخطاء حتى يتأكد الناس من أنهم بحاجة إلى إعطاء الطلبة كماً أكبر من

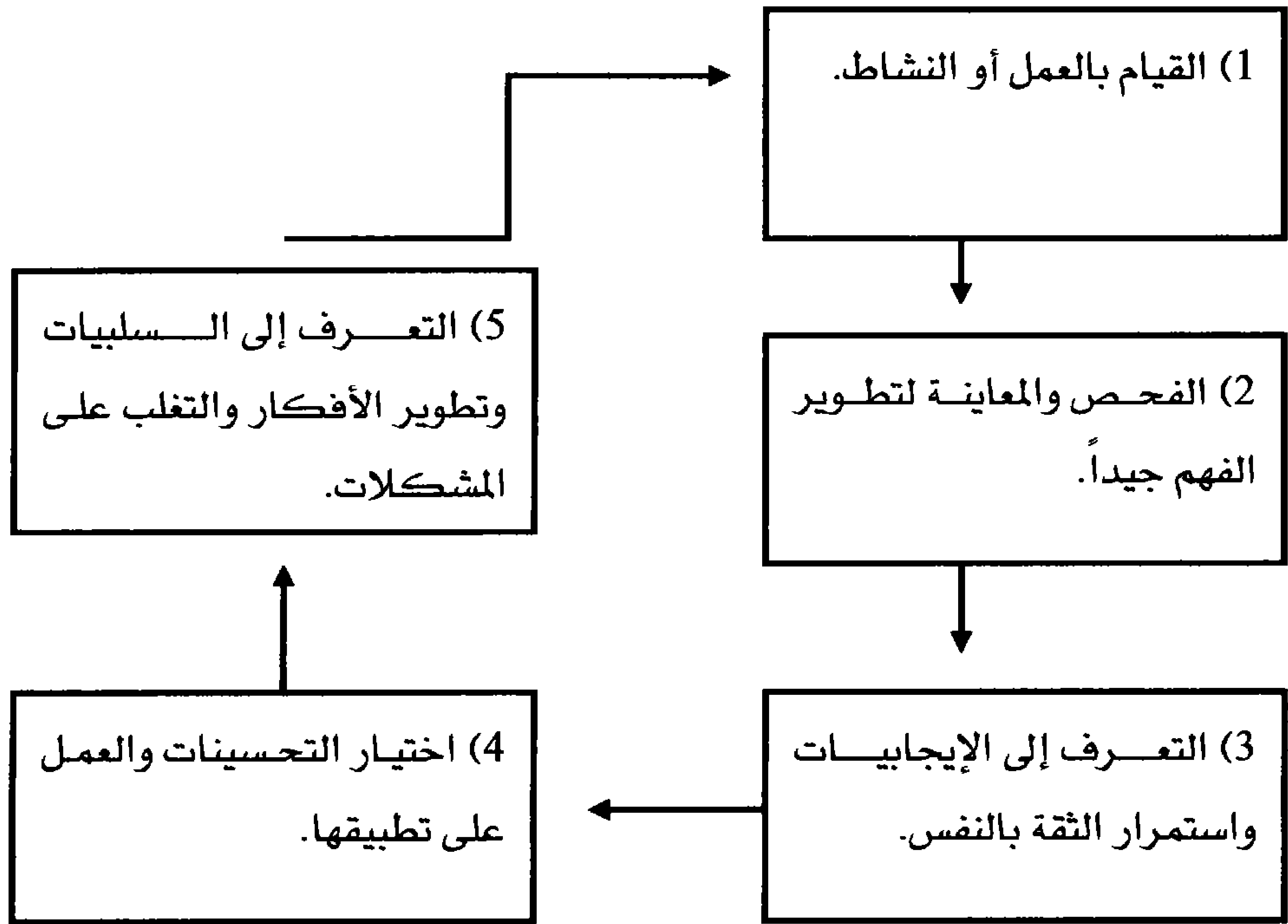
الحرية، من أجل أن يشعروا بالانتماء إلى أسلوب التعلم، الذي يمثل ضرورة وأهمية بالنسبة لهم، وبشتى جوانب حياتهم، مما يتيح لديهم الحافز الأقوى للعلم والتعلم بشكل مستمر.

ومن ناحية أخرى، تخيل أن معلماً قد منح نفسه الحرية لفعل ما يريد فعله داخل الحجرة الدراسية أو في بيئة التعلم، وتخيل أن هناك نمطاً تدريسياً بلا قيود ودون اختبارات أو واجبات أو مشاريع بحثية، ولا توجد إجراءات محددة للتقييم. وتخيل أيضاً أن نمط التدريس لا يشتمل على نظام إجباري يتضمن قواعد كثيرة يتعين على المعلم تطبيقها، فإن النتائج غالباً ما تكون وخيمة العواقب. وبناء عليه، فإنه يمكن للمعلم أن يستخدم أية مواد تعليمية أو أية أنماط تدريسية يحبها، مما يجعله يركز اهتمامه على شيء واحد ألا وهو تدريس الطلبة وتلقيهم للعلم. إذاً فماذا سيفعل المعلم إذا توافرت له كل تلك الأمور؟ وماذا سيفعل لتدريس المواد؟ وكيف سيقوم بتهيئة بيئة تعلمية مثيرة للاهتمام، بحيث لا يستطيع الطلبة الذين يدرسونها الصبر الكافي لحضور الحصة؟

إن العديد من طرق التدريس لا تغرس بعض القيم والمهارات المهمة مثل السرية والتنافس، بقدر ما تؤدي إلى الإثارة والتفكير الناقد. وخلال هذه الأساليب، تقع مسؤولية أقل على المعلم داخل الحجرة الدراسية. أما بالنسبة إلى المعلمين الذين يتبعون تلك الطرق، فهم يقومون بإرشاد الطلبة خلال عملية التعلم، ويشجعونهم على مساعدة بعضهم بعضاً في مجال حل المشكلات، والتعلم من الأخطاء التي يقعون فيها من وقت لآخر.

دورة التعلم الخبراتي أو التجريبي لدى كولب Kolb:

إن الأساس المهم لعملية التعلم التجريبي أو الخبراتي مرتبطة بشكل كبير بدائرة التعلم التي اقترحها كولب Kolb في السبعينيات من القرن العشرين، ويمكن توضيح هذه الدورة لهذا النوع من التعلم كما في الشكل (1) الآتي:



الشكل (1)

دورة كولب للتعلم الخبراتي أو التجريبي

وقد تم استخلاص هذا الرسم التخطيطي من نظرية أساليب وطرق التعلم الخاصة بالمربي كولب Kolb لأنه يمكن تطبيقها في التعلم التجريبي.

إن دورة التعلم الخبراتي هذه تزودنا برسم توضيحي بسيط وداعم لطريقة التعلم التجريبي ويمكن تفصيلها بالخطوات الآتية:

1- القيام بالعمل.
2- الفحص والمعاينة لتطوير الفهم جيداً.
3- التعرف إلى الإيجابيات ورفع مستوى الثقة بالنفس.
4- اختيار التحسينات والعمل على تطبيقها.
5- التعرف إلى السلبيات وتطوير الأفكار والتغلب على المشكلات.

الفرق بين التعلم الخبراتي أو التجريبي وبين التعلم التقليدي:

يمكن توضيح الفروق بين التعلم التقليدي والتعلم التجريبي أو الخبراتي ببساطة كما يتضح من اللوحة الآتية (1):

اللوحة (1)

الفرق بين التعلم التقليدي والتعلم الخبراتي

التعلم التقليدي	التعلم التجريبي أو الخبراتي
التركيز على التدريب النظري.	التركيز على المتدرب الذي يؤدي العمل بنفسه.
محتوى معرفي ثابت ومفروض.	إمكانات مفتوحة ومرنة في المحتوى المعرفي.
يتم نقل المعارف والمهارات والاتجاهات وشرحها.	يتم تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها من خلال التجربة والخبرة.
إلقاء الدرس بشكل ثابت.	يندر إلقاء الدروس بالطريقة العادية أو التقليدية.
الارتباط بوقت محدد (في معظم الأحيان).	ليس هناك من وقت محدد بل المرونة تبقى هي الأساس.
يعمل على توفير مخرجات ثابتة ضمن مجموعات كبيرة.	يعتمد على الفرد ومخرجاته بطريقة مرنة ومتغيرة.
يتم من خلاله التقديمات والتحضيرات الإلكترونية (البوربوينت)، ونظام الطبشورة والإلقاء، والقراءة وحضور المحاضرات، والدراسة للامتحان، والملاحظة، والتخطيط، والعمل النظري والتقليد.	يتم من خلاله تدريب النشاط الجسدي، وإجراء ألعاب وتمارين الدراما، والمحاكاة، ولعب الدور، وتعليم الآخرين، ومراعاة الهوايات وأوقات الفراغ.

ويعود الفضل الكبير في الاهتمام بالتعلم الخبراتي أو التجريبي في الفترات القريبة الماضية إلى تومبسون Tompson الخبير في مجال التعلم التجريبي أو الخبراتي بمفهومه أو مبادئه الأساسية، كما يتم تطبيقها في أنشطة التعلم التجريبي وأحداثه، حيث يتم التركيز على الأنشطة التجريبية المنظمة للألعاب والأحداث والتمارين المختلفة.

إن جوهر عملية التعلم الخبراتي أو التجريبي المؤثرة، تتلخص في أن العملية تركزت في مجملها على الطالب، وليس على المهمة أو على الهدف التنظيمي، أو على معيار المؤهل، أو على المجموعة، أو على الآراء الشخصية للمتدرب أو المدرس بالتأكيد.

وفي هذا الصدد فإن الفلسفة السائدة والخاصة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي التنفيذي الجيد، فيها الكثير مما يتفق مع مبادئ التدريس الجيد هذه الأيام، ولها اهتمام بطرق التدريس التي تشجع على اتخاذ القرار، حيث يكون الاهتمام بالشخص هو أساس المسألة وليس المدرب أو المستهلك أو حتى المنظمة.

مراجع الفصل الأول

- Abedi, M.& Badragheh, A. (2011). "Different aspects of adult learning principles". **Life Science Journal**. 2011;8(2): 540-546) (ISSN: 1097-8135). ttp://www.lifesciencesite.com.
- Alterio, Maxine & McDury, Janice (2013). **Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning**. London: Routledge.
- Association of Continuing Education (2014). "Definition of experiential learning".http://adulted.about.com/od/glassary/g/experiential-html.
- Association of Experiential Education (2014). "Definitions of experiential education". http://www.aee.org/about/what Is EE.
- Beard, Collin, et. al., (2013). **The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators**. London: Kogan Page.
- Bilyk, Barbara (2013). **Reflective essay: Kolb's experiential learning cycle**. New York: Grin Verlag.
- Brandeis University (2006). **History of experiential learning as a teaching pedagogy.** Brandeis University Press.
- Brooks-Harris, Jeff E. and Stock-Ward, Susan R. (2012). **Work shops: Designing and facilitating experiential Learning**. London: SAGE Publications.
- Dallam, George and Zarr, Jay (2012). **Experiential learning- getting out of the lecture rut and making it real.** University of Southern Colorado Press.

- de Vilder, Dirk (2009). "Some thoughts about experiential learning". Youth-Training-Europe, Issue O.
- Du Four, Richard et. al., (2010). **Learning by doing: A handbook for professional communities at work**. New York: Solution Tree.
- Evans, Norman (2013). **Experiential learning around the world**. New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Freedman, Arther M. & Leonard, Skipton (2013). Loading **organizational change using action learning**. Washington, D.C.: Learning Through Action Publications.
- George, Hruby (2010). **Getting to strategy through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing Company.
- Goby, Valerie p. and Lewis, Justus H. (2005). **Using experiential learning theory and the Meyers-Briggs type indicator in teaching business communication.** New York: Amazon Company.
- Harris, Kerry and Jones, Robyn L. (2012). **Enhancing coaches' experiential learning through CoPs: An action research study**. New York: LAP Lambert Academic Publishing.
- Hunt, Jasper S. (2013). **Ethical issues in experiential education**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Indiana University (2014). "Definition of experiential learning". http://www.registrar.iupui,edu/transcript/tran-experiential.html
- Infed. Org (2013). **David Kolb on experiential learning.** http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm.
- Kelly, Curtis and Jogakuin, Heian (2013). "David Kolb, the theory of experiential learning". **The Internet TESL Journal**, 71 (3), 48-56.

- Knobloch, Neil A. (2003). "Is experiential learning authentic?". **Journal of Agricultural Education,** 44 (4), 22-29.
- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.
- Krauss, Jane I. and Boss, Suzanne K. (2013). **Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry**. New York: Corwin Company.
- Kwangil, Jang (2008). **Experiential learning in social studies textbooks.** Seul, Korea: Gyo Haksa.
- Mc Carthy, Mary (2010). "Experiential learning theory: From theory to practice". IABR and ITLC Conference Proceedings.
- Mc. Donald, Betty (2013). **Assessing experiential learning: using senses to learn.** New York: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Olpin, Michael and Hesson, Margie (2012). **Stress management for life: A research-based experiential approach**. New York: Cengage learning.
- Powell, Warren (2012). **Optimal learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Rapparlie, Leslie (2011). **Writing and experiential education**. New York: Wood N. Barnes.
- Reynolds, Michael and Vince, Russ (2008). **Handbook for experiential learning and management education**. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, J.W. (2012). **Beyond learning by doing: Theoretical Currents in Experiential Education**. New York, NY: Routledge.

- Schellhase, Kristen C. (2006). "Kolb's experiential learning theory in athletic training education: A literature review". **Athletic Education Journal**, 2, 18-27.
- Shaddox, Boby (2013). **Co-design: A democratic approach to project-based learning.** New York: Create Space Publishing.
- Sharp, Alice (2014). **Sense-actional play: Experiential learning in the early years.** London: Routledge.
- Shein, P.P., & Chiou, W. B. (2011). Teachers as role models for student's learning . **Social Behavior and Personality**, 39(8), 1097-1104. doi: 10.2224/sbp.2011.39.8.1097.
- Shih, B. Y., Chang, C. J., Chen, Y. H., Chen, C. Y., & Liang, Y. D. (2012). "Lego NXT information on test dimensionality using Kolb's innovative learning cycle". **Natural Hazard**, 64(2), 1527-1548. doi: 10.1007/s11069-012-0318-y173.
- Silberman, Mel-Editor (2013). **The hand book of experiential learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. London: Routledge.
- Trainzone, S. (2014). "Definition of experiential learning". http://www.trainzone.co.uk/any answers/experiential-learning definitions.
- Trinh, M. P. & Kolb, D. A. (2011). "Eastern experiential learning: Eastern principles for learning wholeness". **Journal of Career Planning and Adult Development**. 27(4): 29-36.

- Tsai, A. (2011). "A hybrid e-learning model incorporating some of the principal learning theories". **Social Behavior and Personality**, 39(2), 145-152. doi: 10.2224/sbp.2011.39.2.145.
- Warren, Karen et, al., (2009). **Theory and practice of experiential education**. Washington, D.C.: Association for Experiential Education.
- Warren, Karen et. al. (Editors) (2012). **The theory of experiential learning.** Boston: Kendall Hunt Publishers.
- Wikipedia. Org. (2014). "Definition of experiential learning". http://www.wikipedia.org/wiki/experiential learning
- Wu, W. H., Hasiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis. **Journal of Computer Assisted Learning,** 28(3), 265-279. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00437.x.
- Wurdinger, Scott D. and Carlson, Julie A. (2010). **Teaching for experiential learning**. New York: Rowman & Little Field Education.

الفصل الثاني

نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي

2

- مقدمة .
- نموذج التعلم الخبراتي أو التجريبي وأنماط التعلم الأخرى حسب نظرية كولب Kolb .
- قائمة نمط التعلم والأنماط الأربعة الرئيسة لذلك التعلم .
- عوامل تشكيل أنماط التعلم .
- تقييم نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي وقائمة نمط التعلم .
- توجهات جديدة في نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي .
- مراجع الفصل الثاني .

الفصل الثاني

نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي

Experiential Learning Theory

مقدمة:

تقدم نظرية التعلم عن طريق الخبرة أو نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي Experiential Learning Theory نموذجاً شاملاً عن العملية التعلمية من ناحية، ونموذجاً آخر متعدد الجوانب للنمو الإنساني من ناحية ثانية، وبتناسق واضح ودقيق مع ما نعرفه عن كيفية تعلم الأفراد وكيفية نموهم أو تطورهم.

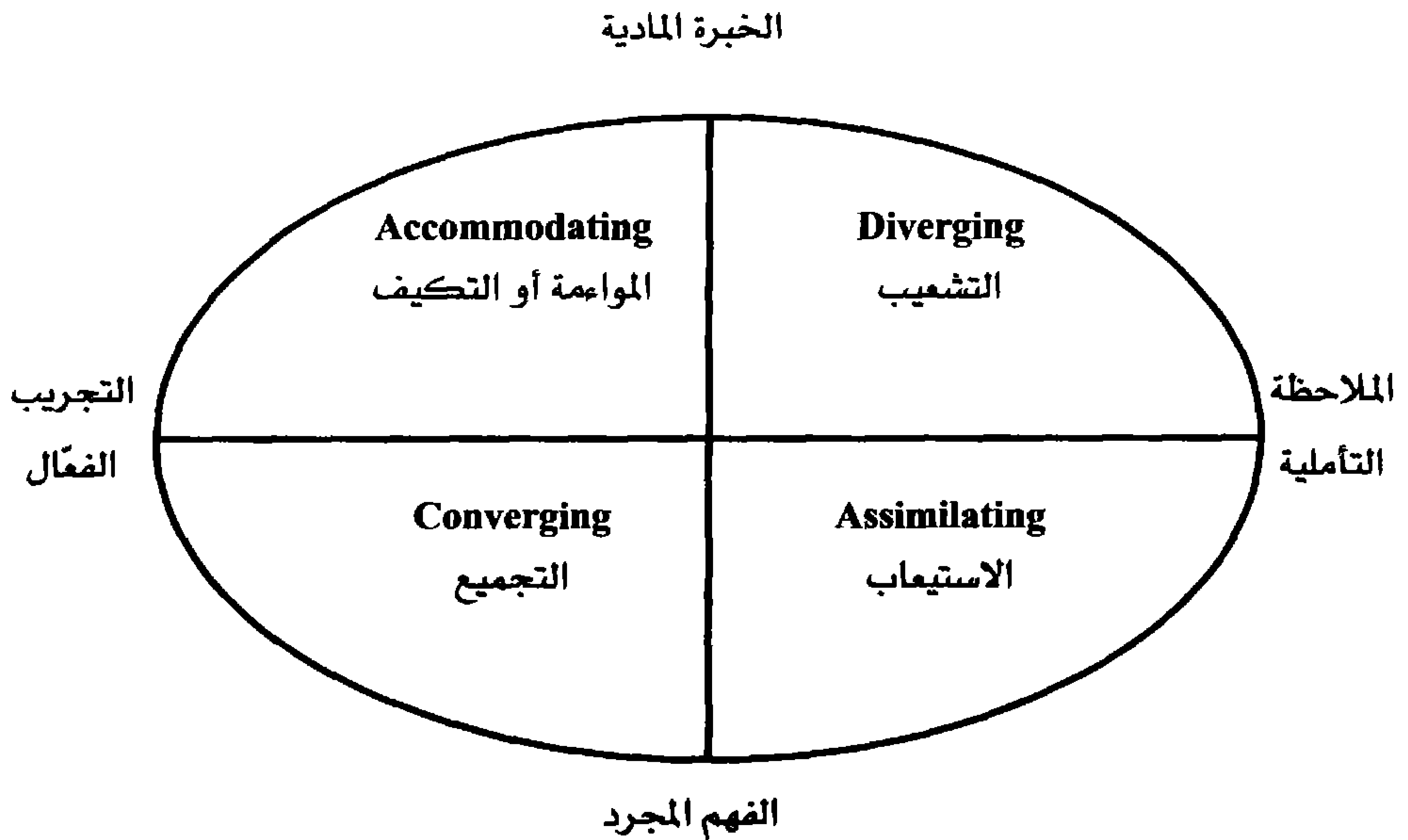
وتسمى هذه النظرية بنظرية التعلم عن طريق الخبرة أو التعلم الخبراتي أو التعلم التجريبي، لأنها تؤكد على الدور الأساس الذي تلعبه الخبرة في العملية التعلمية من جهة، وتؤكد على التمييز بين نظرية التعلم عن طريق الخبرة وبين نظريات التعلم الأخرى من جهة ثانية. لذا، فإن مصطلح (الخبراتي أو التجريبي Experiential) يستخدم هنا لتمييز نظرية التعلم بواسطة الخبرة عن كل من نظريات التعلم المعرفية التي تركز على المعرفة أكثر من العاطفة، ونظريات التعلم السلوكية التي تنكر في الواقع أي دور للخبرة الذاتية في العملية التعليمية التعلمية.

ومن بين الأسباب الأخرى التي أدت إلى تسمية تلك النظرية بالخبراتية أو التجريبية Experiential هو أصولها الفكرية للعمل الخبراتي التي تعود إلى كل من ديوي Dewey وليوين Lewin وبياجيه Piaget ليتم بوضوح أكثر تشكيل المظهر الموحد لكل من عمليتي النمو أو التطور والتعلم في آن واحد.

نموذج التعلم الخبراتي أو التجريبي وأنماط التعلم الأخرى حسب نظرية كولب:

لقد طرحت نظرية التعلم عن طريق الخبرة أو التعلم التجريبي تعريفاً للتعلم على أنه العملية التي يتم إيجاد المعرفة من خلال تحويل الخبرة ذاتها، وأن المعرفة تنتج من خلال الجمع بين فهم الخبرة من ناحية وتحويلها من ناحية أخرى. ويوضح نموذج نظرية التعلم عن طريق الخبرة اثنين من التوجهات ذات العلاقة بفهم الخبرة وهما: الخبرة المادية والخبرة المجردة، بالإضافة إلى اثنين آخرين من التوجهات الفلسفية يتمثل الأول في كل من الملاحظة التأملية Reflective Observation، والتجريب الفعال Active Experimentation.

وبناءً على المراحل الأربع لدائرة التعلم كما طرحها المربي المشهور كولب Kolb في الشكل (2)، فإن الخبرة المادية أو المباشرة تمثل الأساس القوي للملاحظات والتأملات المختلفة التي تتم مراجعتها وفهمها وتصنيفها إلى مفاهيم مجردة، بحيث يمكن استخلاص التطبيقات منها في أرض الواقع، بعد أن يتم اختيارها واعتبارها أدلة في إيجاد خبرات تعلمية وحياتية جديدة.



الشكل (2)

دائرة التعلم الخبراتي وأنماط التعلم الأساسية من وجهة نظر كولب

وإذا ما تم فحص نموذج نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي أو التعلم عن طريق الخبرة، نجد أن التعلم يتطلب قدرات عالية، وأن على المتعلم أن يختار باستمرار القدرات التعلمية التي سيستخدمها في موقف تعلمي خاص. وفي الخبرات المفهومة، نجد أن بعض الناس يدركون معلومات جديدة من خلال المرور بالخبرة المادية والواقعية، اعتماداً على الحواس الخمس المعروفة، في حين نجد أن بعض الناس الآخرين يدركون تلك المعلومات من خلال التعامل مع رموزها ومفاهيمها المجردة عن طريق التفكير والتحليل المنظم، بدلاً من الاعتماد على الحواس كدليل لذلك الفهم.

وفي موقف مشابه، فإنه خلال عملية تشكيل الخبرة، نجد بعض الأفراد يميلون إلى مشاهدة الآخرين وهم يمرون بالخبرة، ثم يعقبون أو يعلقون على ما يحدث، في حين يرغب آخرون بالخوض مباشرة في العمل والمرور بأنفسهم في الخبرة الواقعية أو الميدانية نظراً لأهميتها. فالذين يشاهدون خبرات غيرهم يحبذون في العادة ما يسمى بالملاحظة التأملية Relflective Observation، في الوقت الذي نجد فيه أن بعض من يمرون بالخبرة بأنفسهم يميلون إلى ما يسمى بالتجريب الفعّال Active Experimentation.

ويعطينا كل محور من محاور عملية التعلم خياراً محدداً لا نستطيع تجاوزه. فبما أنه من المستحيل على سبيل المثال أن نقوم بقيادة السيارة (وهي خبرة مادية واقعية) وأن نعمل في الوقت نفسه على تحليل الكتيب الخاص بدليل السائق لتشغيل السيارة والاهتمام بها (وهي خبرة مفاهيمية مجردة)، فإنه يمكن حل هذا التعارض الواضح بين الأمرين عن طريق الاختيار لواحد منهما فقط بشكل دقيق.

ونظراً للأفكار الموروثة والخبرات الحياتية السابقة التي مرّ بها الفرد من جهة، وبسبب كثرة المطالب البيئية الحالية من جهة ثانية، فقد تم تطوير طريقة مناسبة لعملية الاختيار، مع حل مشكلة التعارض بين الخبرات المادية والمجردة من ناحية، والخبرات التجريبية النشطة وتلك التأملية من ناحية أخرى، وذلك عبر نماذج لها خصائص متعددة تسمى نماذج أو أنماط التعلم Learning Styles.

قائمة نمط التعلم والأنماط الأربعة الرئيسة لذلك التعلم:

قام المربي المعروف كولب Kolb عام 1971 بتطوير أداة علمية دقيقة تسمى قائمة نمط التعلم Learning Style Inventory من أجل تقييم أنماط التعلم المختلفة. وبينما أشارت عملية اختبار الأفراد على هذه القائمة إلى وجود علامات أو درجات متفاوتة بشكل كبير، نجد أن البحوث التي أجريت عليها قد حددت إحصائياً أربعة من أنماط التعلم المشهورة والتي تتمثل في: التعلم التشعيبي Divergent Learning والتعلم الاستيعابي Assimilation Learning والتعلم التجميعي Convergent Learning والتعلم التواؤمي أو التكيفي Accommodation Learning، كما يتبين من الشكل (1) السابق ذكره. وفيما يأتي توضيح مختصر لهذه الأنماط الأربعة للتعلم في ضوء نتائج الأبحاث المختلفة التي أجريت، والملاحظات الميدانية المعتمدة التي تمّ تدوينها على قائمة كولب Kolb لنمط التعلم، بناءً على العلامات أو الدرجات التي تمّ الحصول عليها عند تطبيق هذه القائمة.

1- التعلم التشعيبي Divergent Learning:

تعتمد قدرات التعلم في النمط التعلمي التشعيبي بالدرجة الأساس على وجود كل من الخبرة المادية Concerte Experience والملاحظة التأملية Reflective Observation لدى الفرد. ويتمتع الناس الذين لديهم مثل هذا النمط من التعلم بقدرة على مراجعة المواقف المادية من وجهات نظر متعددة. وقد سمي هذا التعلم بالتشعيبي، لأن الشخص الذي يطبقه يستطيع أن يتفوق من خلاله في التعامل مع المواقف التي تتطلب توليد أفكار كثيرة، ولاسيما من خلال أسلوب العصف الذهني Brainstorming Method.

ومن جهة أخرى فإن الناس الذين يميلون لنمط التعلم التشعيبي، لديهم في الغالب اهتمامات ثقافية واسعة، وعندهم رغبة واضحة في جمع المزيد من المعارف والمعلومات

والإلمام بها. كما أن لديهم اهتمامات بمتابعة أخبار الناس وأنشطتهم، ويميلون إلى الأمور الخيالية والعاطفية، ويرغبون التخصص في الميادين الأدبية والإنسانية. أما في المواقف الرسمية، فإنهم يفضلون العمل الجماعي، والإصغاء للآخرين بعقل مفتوح من أجل الحصول على تغذية راجعة شخصية.

2- التعلم الاستيعابي Assimilating Learning:

تركز قدرات التعلم في النمط الاستيعابي بصورة عامة على وجود كل من المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization من ناحية، والملاحظة التأملية Reflective Observation من ناحية ثانية. وغالباً ما يميل الناس الذين يطبقون هذا النوع من التعلم إلى استيعاب كميات كبيرة من المعلومات ووضعها في قالب دقيق ومنطقي. كما أن الأفراد في هذا النمط يكونوا أقل تركيزاً على الأشخاص وأكثر اهتماماً بالأفكار والمفاهيم التي تتصف بالتعقيد أو التجريد، وأن الشيء الأكثر أهمية لديهم هو الجانب النظري وليست الأمور التطبيقية. لذا، فإن التعلم الاستيعابي يظل نمطاً مهماً للغاية من أنماط التعلم من أجل الفعالية العالية في مجال العلوم والمعلوماتية، كما يلاحظ في المواقف التعلمية الرسمية ميل أصحاب هذا النوع من التعلم إلى القراءات الكثيرة، وتقديم المحاضرات المتنوعة، وتحليل الأمور والقضايا والمشكلات المختلفة، والتفكير في الأشياء المحيطة بهم.

3- التعلم التجميعي Convergent Learning:

تعتمد قدرات التعلم في النمط التعلمي التجميعي بالدرجة الأساس على وجود كل من المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization من جهة، والتجريب الفعّال Active Experimentation من ناحية ثانية. ويمتلك الأفراد الذين يميلون لهذا النمط من التعلم قدرة واضحة على التعلم من الخبرة اليدوية Hand-on Experience،

وأنهم يشعرون بالارتياح إذا ما تحملوا مسؤولية وضع الخطط، والمشاركة الفعلية من جانبهم في خبرات جديدة تتسم بالتحدي في الغالب، بدلاً من الاعتماد على التحليل المنطقي.

4- التعلم التواؤمي Accommodating Learning:

عند مواجهة المشكلات والعمل على حلها، فإن أنصار التعلم التواؤمي يعتمدون بدرجة كبيرة على الآخرين للحصول على المعلومات، بدلاً من القيام بتحليلاتهم الفنية الخاصة. وهذا النوع من التعلم مهم للغاية لزيادة الفاعلية في الوظائف والمهام الميدانية أو العملية مثل أمور التسويق أو البيع. وفي المواقف التعلمية الرسمية، نجد أن أنصار التعلم التواؤمي يفضلون العمل مع الآخرين من أجل إنجاز البحوث والواجبات الصفية أو المنزلية المحددة، أو وضع الأهداف قصيرة أو متوسطة المدى، أو القيام بعملٍ ميداني معين، أو تطبيق أساليب تعليمية أو تعلمية مختلفة، من أجل إكمال خطة تقييمية معينة أو مشروع محدد للتغذية الراجعة الهادفة والمرغوب فيها.

عوامل تشكيل أنماط التعلم:

لقد فحص الباحثون والعلماء خصائص أنماط التعلم بالنسبة إلى خمسة مستويات محددة من السلوك الإنساني تتمثل في الآتي: أنماط الشخصية Personality Types والتخصص التربوي المبكر Early Educational Specialization، والمهنة الحياتية Professional Career ودور الوظيفة الحالية Current Job Role، والكفايات التكيفية Adaptive Competencies. ويمكن تلخيص النتائج عن هذه المستويات الخمسة والعلاقة الوثيقة بينها وتطبيقاتها التربوية والحياتية في اللوحة الآتية (2):

اللوحة (2)

العلاقة بين أنماط التعلم الأساسية ومستويات السلوك الخمسة

	أنماط التعلم الأساسية / مستويات السلوك الخمسة	التعلم التشعيبي	التعلم الاستيعابي	التعلم التجميعي	التعلم التواؤمي
1	الأنماط الشخصية	الشعور الإنطوائي.	الحدس الإنطوائي.	التفكير المتجه أو التفكير الانبساطي.	الإحساس المتجه أو الانبساطي.
2	التخصص التربوي المبكر	لغة عربية أو لغة أجنبية، تاريخ، علم نفس.	اقتصاد، رياضيات، علم اجتماع، كيمياء.	هندسة، تربية رياضية، علوم.	تجارة أو أعمال، إدارة عامة.
3	المهنة الحياتية	خدمة اجتماعية، فنون وآداب، اتصالات.	علوم، أبحاث، معلومات.	تكنولوجيا، إقتصاد، بيئة.	تنظيمات، تجارة أو أعمال.
4	الأعمال أو الوظائف الحالية.	أعمال شخصية أو خاصة.	أعمال لها علاقة بالمعلومات.	أعمال فنية أو تقنية.	وظائف تنفيذية.
5	الكفايات التكيفية	مهارات قيمية.	مهارات تفكير.	مهارات إصدار القرارات.	مهارات إجرائية أو عملية.

وفيما يأتي توضيح لهذه المستويات الخمسة للسلوك الإنساني:

1- أنماط الشخصية:

ترتبط نظرية التعلم الخبراتي أو التعلم عن طريق الخبرة التي طرحها المربي كولب Kolb بأفكار المربي كارل جونج Carl Jung فيما يتعلق بالتأكد من أن أنماط التعلم تنتج من طرق تفضيل بعض الأفراد عن غيرهم، أو طرق اختيارهم لأساليب التكيف مع البيئة الطبيعية والبشرية المحيطة بهم. فالبعد الجدلي والانطوائي والانبساطي الذي طرحه جونج Jung كما تمّ قياسه بمؤشر نمط مايرز ـ برجز Meyers-Briggs Type Indicator يرتبط أصلاً بالجانب الجدلي التأملي النشط لنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي. كما تمّ قياسه عن طريق كل من أداة قياس أسلوب التعلم وأداة قياس المشاعر والتفكير المرتبطان بكل من الخبرة المادية المحسوسة والخبرة المفاهيمية المجردة.

كل هذا يؤكد بأن أسلوب التعلم الاستيعابي هو نمط إحساس متجه، وأن أسلوب التعلم التجميعي هو نمط تفكير متجه، وأن أسلوب التعلم الاستيعابي يتفق أيضاً مع نمط الشخصية المنطوية، بينما أسلوب التعلم التشعيبي وثيق الصلة بنمط المشاعر المنطوية، وذلك ضمن ما يطلق عليه في العادة بأنماط الشخصية Personality Types.

2- التخصص التربوي:

تشكل الخبرات التربوية المبكرة أساليب التعلم المتعلقة بالفرد، وذلك عن طريق غرس الاتجاهات الإيجابية نحو مجموعات خاصة من مهارات التعلم من جهة ونحو كيفية أن يقوم الطالب بتعليم نفسه كيف يتعلم من جهة ثانية. ومع أن المرحلة الابتدائية أو الأساسية تمثل المرحلة التربوية العامة، فإن زيادة التخصص التربوي Educational Specialization أو توسعه يبدأ في المرحلة الثانوية ويزداد حدة في السنوات الجامعية.

فالأشخاص من ذوي التخصصات الجامعية الأولى في الفنون، أو التاريخ، أو العلوم السياسية، أو اللغة العربية أو اللغة الانجليزية، أو علم النفس، يميلون في الغالب إلى أنماط التعلم التشعيبي Divergent Learning، في الوقت الذي يحبذ فيه المتخصصون في الأمور التجريدية والتطبيقية والفيزياء والهندسة ما يسمى بأنماط التعلم التجميعي Convergent Learning.

أما الأفراد الذين يطبقون التعلم التواؤمي أو التكيفي Accommodating Learning فيميلون إلى الخلفية المعرفية في مجال الإدارة العامة وإدارة الأعمال، في الوقت الذي يحبذ فيه المتخصصون في الاقتصاد والرياضيات وعلم الاجتماع والكيمياء ما يطلق عليه التعلم الاستيعابي Assimilating Learning.

3- خيار العمل المهني:

يتمثل العامل الثالث والمهم الذي يؤثر في تشكيل أنماط التعلم لدى الفرد بصورة عامة في اختيار الوظيفة المهنية أو العمل الوظيفي Professional Career Choice، الذي سوف يختاره الطالب بعد تخرجه من المدرسة أو الجامعة. فهو لا يقدمه للبيئة التعليمية التعلمية التخصصية فحسب، بل ويتضمن كذلك تعهداً بالتصدي للمشكلات المهنية الحيوية مثل الخدمات الاجتماعية التي تتطلب توجيهاً تخصصياً للتكيف مع ظروف هذه المهنة، إضافة إلى أن الفرد يصبح عضواً فاعلاً في مجموعة مرجعية من الأقران الذين يتشارك معهم في العقلية المهنية، وفي مجموعة المعتقدات والقيم التي توضح للشخص كيف يتصرف مهنياً. وهذا التوجيه المهني أو الوظيفي، هو الذي يعمل على تشكيل أنماط التعلم من خلال العادات والمهارات والاتجاهات المكتسبة عن طريق التدريب المهني التخصصي من ناحية، وعن طريق مجموعة من الضغوط المعيارية لإيجاد الشخص المهني المنافس بدرجة كبيرة من ناحية ثانية.

وقد أشارت نتائج البحوث خلال سنوات طويلة، إلى أن مهن الخدمات الاجتماعية مثل التمريض، والعمل الاجتماعي، إضافة إلى الفنون، والاتصالات، والصحافة، وعلم المعلومات، والبحث العلمي ولاسيما البحث التربوي منه، والقانون، وعلم الاجتماع، فإن أصحابها يميلون إلى تطبيق التعلم الاستيعابي، في الوقت الذي تميل فيه أنماط التعلم التجميعي إلى السيطرة في الميادين التكنولوجية، كالهندسة، وعلوم الحاسوب، والتكنولوجيا الطبية، والاقتصاد، وعلم البيئة، والزراعة، ورعاية الغابات. وأخيراً، فإن نمط التعلم التواؤمي أو التكيفي يقوم في العادة على تحديد خصائص من يعملون في المهن المنظمة مثل الإدارة العامة، والتمويل العام، والإدارة التربوية، وإدارة الأعمال، والمصادر البشرية، والتسويق، بالإضافة إلى العاملين في المناصب الحكومية المختلفة.

4- دور العمل الحالي أو الوظيفة الحالية:

يتمثل المستوى الرابع من العوامل المؤثرة في نمط التعلم، في دور العمل الحالي أو الوظيفة الحالية للشخص Current Job Role، حيث تؤدي مطالب العمل وضغوطه المتعددة إلى تشكيل عملية التوجيه لظاهرة التكيف الخاصة بالأشخاص. فالوظائف أو الأعمال التنفيذية مثل الإدارة العامة التي تتطلب توجيهاً قوياً نحو إنجاز المهام وإصدار القوانين في ظروف طارئة، تؤدي إلى أن يصبح استخدام نمط التعلم التواؤمي أو التكيفي ضرورياً للغاية في معظم الأحوال.

وفي الوقت نفسه، فإن الأعمال أو الوظائف الشخصية Personal Jobs مثل الإرشاد، وإدارة شؤون الموظفين، التي تتطلب تأسيس علاقات شخصية واتصالات فاعلة مع أناس آخرين، يصبح تطبيق نمط التعلم التشعيبي فيها لازماً. أما الوظائف ذات الصلة بعالم المعلومات مثل التخطيط والبحث العلمي، التي تتطلب جمع المعلومات وتحليلها، فإن استخدام نمط التعلم الاستيعابي يصبح أساسياً، في حين تظل الأعمال التقنية كالهندسة والإنتاج التي تتطلب مهارات تقنية ومهارات حل المشكلات بحاجة ماسة إلى نمط التعلم التجميعي.

5- كفايات تواؤمية أو تكيفية:

أما عن المستوى الخامس أو الأكثر تأثيراً من العوامل التي تشكل نمط التعلم بصورة عامة، فيتمثل في المهمة الخاصة التي يقوم بها الشخص، أو المشكلة التي يتعامل معها حالياً. فكل مهمة أو قضية تواجه الفرد، تتطلب منه مجموعة من المهارات التي تعمل على الوصول إلى الأداء الأكثر فاعلية. وكل هذا لا ينجح إلا بتوافر الكفايات التواؤمية أو التكيفية Adaptive Competencies. فنمط التعلم التواؤمي أو التكيفي يشتمل على مجموعة من الكفايات التي يمكن أن يطلق عليها اسم المهارات العملية أو الميدانية، أو مهارات كل من القيادة، والمبادرة، والعمل الفعلي أو الحقيقي.

وفي الوقت نفسه، فإن نمط التعلم التشعيبي يرتبط كثيراً بما يسمى بمهارات القيم Valuing Skills مثل العلاقات أو التعامل مع الناس، ومساعدة الأفراد، والحساسية نحو الآخرين ومشكلاتهم وظروفهم. أما نمط التعلم الاستيعابي فهو وثيق الصلة بمهارات التفكير المختلفة Thinking Skills مثل جمع المعلومات، وتحليل هذه المعلومات، وبناء النظريات، في حين يرتبط نمط التعليم التشعيبي بمهارات صنع القرارات Decision Making Skills مثل التحليلات الكمية، واستخدام التكنولوجيا، وصياغة الأهداف قصيرة أو طويلة المدى.

تقييم نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي وقائمة نمط التعلم:

جرت عدة محاولات من بعض العلماء لتقييم نظرية التعلم الخبراتي أو التعلم التجريبي أو التعلم عن طريق الخبرة Experiential Learning Theory من جهة، وتقييم ما يسمى بقائمة نمط التعلم Learning Style Inventory من جهة ثانية. وكان من أهم هذه المحاولات اثنتان: الأولى وكانت تمثل محاولة تقييم نوعية، في حين ركزت الثانية على التقييم الكمي.

ففي عام 1991 قام هيكوكس Hickox بمراجعة شاملة للأصول النظرية لما يسمى بنظرية التعلم عن طريق الخبرة التي وضعها كولب Kolb عام 1984، بالإضافة إلى إجرائه لتحليل نوعي لواحدٍ وثمانين دراسة ميدانية في مجال التربية المحاسبية، وتربية إدارة الأعمال، والمساعدة في مجال المهنة بصورة عامة، والمهن الطبية، وتربية المعلمين والتعليم العالي على وجه الخصوص، حيث خلصت تلك المراجعة إلى أن نحو (62٪) من هذه الدراسات أيدت بقوة نظرية التعلم عن طريق الخبرة، بينما أوضحت (16٪) أنها تدعمها بشكل متوسط، في الوقت الذي أشارت فيه (22٪) من هذه الدراسات بأنها لا تؤيدها مطلقاً.

وفي وقت لاحق قام المربي إيليف Iliff بإجراء تحليل لمئة دراسة ذات طابع كمي ثلثها من أطروحات الدكتوراه والباقي عبارة عن بحوث ميدانية دارت كلها حول نظرية التعلم الخبراتي أو التعلم عن طريق الخبرة، وقائمة نمط التعلم من النواحي النظرية والنوعية والكمية. وباستخدامه نموذج التقييم الذي صممه هيكوكس Hickox وجد أن (49) دراسة قد أيدت بقوة قائمة نمط التعلم، وأن (40) دراسة أخرى أظهرت تأييداً خليطاً لكل من نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم، في حين أوضحت (11) دراسة عدم التأييد لها.

ومع ذلك، فإن معظم النقد الموجه لكل من نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم، قد تركز حول المقاييس النفسية المستخدمة في قائمة نمط التعلم، مما دفع إلى القيام بإعادة التطوير التي تمت فيما بعد. ومن مجالات النقد الأخرى التي تمّ طرحها الشكوك التي تحوم حول الصدق التنبؤي لقائمة نمط التعلم، فقد أشار إيليف Iliff بدقة عالية إلى أن تلك القائمة لم يكن هدفها أن تكون اختباراً نفسياً تنبؤياً مثل اختبارات الذكاء أو اختبار اللغة أو ما يسمى باختبار (التوفل Toefl) واختبار الدراسات العليا Graduate Record Exam وقائمة نمط التعلم، قد تم تطويرها أصلاً

كتمرين أو تدريب للتقييم الذاتي، وأنها استخدمت فيما بعد كوسيلة لصدق البناء المتعلق بنظرية التعلم الخبراتي.

وفي الوقت نفسه، فإن الاختبارات التي تم تطويرها من أجل التنبؤ بعملية الصدق تبدأ في الأصل بمجموعة من المحكات Criteria مثل التحصيل الأكاديمي، والرجوع إلى الإطار النظري، من أجل تحديد الفقرات أو الاختبارات ذات المحكات العقلائية العالية. ومع ذلك، فإنه حتى أكثر هذه الاختبارات تطوراً، فإنها نادراً ما ترتفع نسبة العلاقة بالمحك عن الخمسة أعشار (0.5).

فمثلاً إذا كانت علامات أو درجات اختبار الدراسات العليا G.R.E تمثل خير دليل على التنبؤ بدرجات السنة الأولى لطالب الدراسات العليا من درجات الاختبار العام General Test أو من المعدل العام في درجة البكالوريوس، فإن الجمع بين هذه المقاييس الثلاثة هو الذي ينتج نوعا من الارتباطات المتعددة وبدرجات تتراوح بين (0.4) و(0.6) في الميادين المختلفة.

ومع ذلك، فإن الباحثين في مجال المهن والتخصصات المختلفة، يبحثون بجدية عالية عن مقاييس ذات صدق تنبؤي مرتفع يساعد كثيراً في عملية صنع القرارات، إلا أن الأسلوب الأكثر واقعية من الاعتماد على مقاييس بعينها، يتمثل في الاعتماد على التنبؤ الدقيق من المقاييس التي تركز على الأساليب المتنوعة والسمات المتعددة في وقت واحد.

وصدق البناء لا يتمحور حول معيار المخرجات بصورة عامة، بل على بناء مقاييس الاختبار أو النظرية التي تقوم عليها، حيث يتم التأكيد على نمط التنبؤات التشعبية والتمييزية المنبثقة من النظرية ذاتها، وأن الفشل في التأكيد على التنبؤات يدعو إلى الاستفسار واختبار النظرية من جديد. ومع ذلك، فإنه حتى لو أن كل علاقة من العلاقات أو رابطة من الروابط كانت متدنية بشكل واضح، فإن آثارها التراكمية لابد أن تكون من أجل دعم صدق الاختبار من جهة، ودعم النظرية ذاتها من جهة أخرى.

أما الحكم على معايير صدق البناء الخاص بنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي، فقد تم قبولها بدرجة كبيرة كنموذج عمل مفيد للتعلم المتمركز حول التجديدات التربوية بما فيها تصميم التدريس، وتطوير المناهج، والتعلم المستمر على مدى الحياة. كذلك فقد أشارت الدراسات التي ركزت على تصنيف العمل إلى نمط من النتائج المرتبطة بالبناء المعرفي لنظرية التعلم الخبراتي كما تمّ وصفها في الجدول (1) الذي سبق توضيحه.

وركزت الانتقادات التي جاءت في وقت لاحق على النظرية أكثر من الأداة التي تفحص الأصول الفكرية وتهتم بالفروض الخاصة بنظرية التعلم الخبراتي من الشيء الذي يمكن تسميته بالمنظور الحديث، حيث تتم رؤية النظرية من منظور فردي ومعرفي وتكنولوجي.

توجهات جديدة في نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي:

تسارعت الأبحاث والدراسات بعد ذلك، بحيث أن الغالبية منها والتي ترتبط بنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي قد فحصت الظروف التي تحيط بتخصص التعلم كتوجه جديد لهذه النظرية في مجال الاختبار الامبريقي أو العملي لها، مع الأخذ بالحسبان التعلم التكاملي.

ويصنف التعلم التكاملي كدائرة للتعلم الحلزوني، حيث يلمس المتعلم جميع القواعد الأساسية كالمرور بكل من الخبرة والتأمل والتفكير، والقيام بدور مكرر بشكل يستجيب للموقف التعلمي وما يتم تعلمه. وهنا، فإن النظرية ترى بأن تطوير نتائج التعلم المتقدم ينتج من تكامل الجدل المزدوج لعملية التعلم ذاتها كما تظهر في اللوحة الآتية (3):

اللوحة (3)

عدد الدراسات المختلفة التي تناولت نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي وقائمة نمط التعلم حسب التخصص الأكاديمي

التخصص الأكاديمي	عدد الدراسات
التربية	416
الإدارة	197
علم الحاسوب	114
علم النفس	101
الطب	72
التمريض	63
المحاسبة	22
القانون	5
الدراسات حسب مصدر النشر	عدد الدراسات
مقالات في الدوريات العلمية	535
أطروحات دكتوراه	206
كتب أو فصول في كتب	99
غير ذلك	150

ويتضح من هذه اللوحة، كيف أن الدراسات التربوية التي دارت حول كل من نظرية التعلم الخبراتي وقائمة نمط التعلم قد تبوأت المركز الأول من حيث العدد وبمجموع (416) دراسة، ولو أضيف إليها مجموع الدراسات النفسية ومقداره (101) دراسة لأصبح المجموع (517) دراسة وبنسبة (52٪) من هذه الدراسات، تلتها تخصصات الإدارة والحاسوب والطب، بينما كانت المحاسبة والقانون في ذيل القائمة.

كما يتبين من اللوحة ذاتها عدد الدراسات الضخم الذي يقارب الألف دراسة، التي تناولت نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي وقائمة نمط التعلم، مما يؤكد على

أهمية كل من هذين الموضوعين اللذين شغلا فكر الباحثين والمؤلفين إلى هـذه الدرجة الكبيرة طيلة سنوات عديدة منذ طرحها المربي كولب Kolb عام 1984.

وبعبارات تطويرية محددة، فإنه توجد ثلاثة أنماط من تصنيفات التعلم كما يتضح من اللوحة الآتية (4):

اللوحة (4)

توجهات التعلم وأنماطه المتعددة

أنماط التعلم	التوجهات المطلوبة	التوجهات غير التطويرية
النمط التعلمي الأول		
التشعبي	خبرة مادية، وملاحظة تأملية	مفاهيم مجردة، وتجريب فعّال
الاستيعابي	مفاهيم مجردة، وملاحظة تأملية	خبرة مادية، وتجريب فعّال
التجميعي	مفاهيم مجردة، وتجريب فعال	خبرة مادية وملاحظة تأملية
التواؤمي أو التكيفي	خبرة مادية، وتجريب فعال	مفاهيم مجردة، وملاحظة تأملية
النمط التعلمي الثاني		
النمط الشمالي	خبرة مادية، وملاحظة تأملية وتجريب فعال	مفاهيم مجردة
النمط الشرقي	خبرة مادية، ومفاهيم مجردة وملاحظة تأملية	تجريب فعال
النمط الغربي	خبرة مادية، ومفاهيم مجردة وتجريب فعال	ملاحظة تأملية
النمط الجنوبي	مفاهيم مجردة، وملاحظة تأملية، وتجريب فعال	تجربة مادية
النمط التعلمي الثالث		
الملف المتوازن	خبرة مادية، ومفاهيم مجردة وملاحظة تأملية، وتجريب فعال	لا شيء

ويتبين من اللوحة (4) السابقة وجود ثلاثة أنماط متتابعة من التعلم، يشتمل الأول منها على أنماط التعلم الأساسية أو التخصصية التي تم الحديث عنها مسبقاً والتي تتمثل في التعلم التشعيبي ثم التعلم الاستيعابي فالتعلم التجميعي وأخيراً التعلم التكيفي أو التواؤمي. فالأشخاص الذين يمتلكون نمط التعلم الأساسي يستطيعون حل القضايا الجدلية ذات العلاقة بالعملية التعلمية Learning Process عن طريق التخصص في بعض هذه التوجهات التطويرية المتنوعة التي تتصل في نهاية المطاف بأساسيات التعلم عن طريق الخبرة.

أما النمط التعلمي الثاني من حيث الترتيب فيتمثل في التوجهات التعلمية التي تكمل واحدة من اثنتين من القضايا الجدلية للعملية التعلمية، بحيث تعمل على ربط القدرات المتعلقة بإثنين من أنماط التعلم الأساسية. وقد أطلق عدد من العلماء والمربين على أنماط التعلم هذه، المسميات الآتية: النمط الشمالي، والنمط الشرقي، والنمط الجنوبي، والنمط الغربي، والتي تتصل بالموقع المكاني لهذه الأنماط التعلمية في أداة القياس ثنائية الأبعاد المتعلقة بأنماط التعلم.

فنمط التعلم الشمالي The Northerner مثلاً يعمل على تكامل كل من الملاحظة التأملية والتجريب الفعّال، مع التركيز على الخبرة المادية. لذا فهو يدمج الخصائص والقدرات المتعلقة بالنمطين التشعيبي والتواؤمي أو التكيفي. أما الأشخاص الذين يتصفون بصفات نمط التعلم الشرقي Easterner فيمتازون بالمرونة في كل من الخبرة المادية والمفاهيم المجردة، ولكنهم يتخصصون في الملاحظة التأملية ويدمجون الخبرة بالتعلم الملازم لأنماط التعلم التشعيبي والتعلم الاستيعابي، في الوقت الذي يربط الأشخاص الذين يتصفون بصفات التعلم الجنوبي Southerner بين عناصر من أنماط التعلم الاستيعابي والتعلم التشعيبي في آن واحد، وتكون لديهم المرونة الكافية في كل من الملاحظة التأملية والتجريب الفعال والتركيز على المفاهيم المجردة بالدرجة الأساس.

أما عن الأشخاص الذين يميلون إلى نمط التعلم الغربي Westerners فإنهم يعملون على التكامل بين مجالات التعلم عن طريق الخبرة المادية والمفاهيم المجردة، ولكنهم يمتازون بالتجريب الفعال في غالب الأحيان.

ويوجد في الترتيب الثالث لأنماط التعلم ثلاثة من أنماط التعلم تسمى بالتعلم المتوازن Balanced Learning التي تتصل بقمة التطور لنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي، وأنها تمثل مظاهر أساسية لعملية تكامل التعلم. بمعنى أن الناس الذين يمتازون بهذه الأنماط من التعلم، يتعلمون بطريقة كلية، ويستخدمون القدرات المتلازمة مع توجهات التعلم الأربعة (التشعيبي، والاستيعابي، والتجميعي، والتكيفي)، وأن الفرق البسيط بين الملفات الثلاثة المتوازنة للتعلم يتمثل في أن الأول منها يركز على كل من الخبرة المادية والمفاهيم المجردة أكثر من الملاحظة التأملية والتجريب الفعال، بينما ينعكس الأمر تماماً مع الملف الثاني، في حين يؤكد الملف المتوازن الثالث على المساواة في التركيز على هذين البعدين.

ويوضح كولب ورفاقه (Kolb et.al.) أن المعلومات عن النمطين الثاني والثالث من أنماط التعلم يبقى قليلاً، وذلك لأن الدراسات ذات العلاقة وهي قليلة في عددها تظل غير منتظمة رغم أهميتها. ومن بين الأسباب الأساسية التي منعت إجراء الدراسات التجريبية المنتظمة هو الاعتماد الكامل للدراسات السابقة على الأداة المسماة بمقياس نمط التعلم Learning Style Inventory. وقد تمّ بعد ذلك تطوير أدوات قياس أكثر حداثة وتتناسب مع عملية تقييم جميع مكونات نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي، والتي تشمل في العادة قسماً من مقياس نمط التعلم L.S.I ومقياس النمط التكيفي Adaptive Style Inventory وملف مهارات التعلم Learning Skills Profile. وقد تم تصميم هذه الأدوات كي تناسب الإطار النظري للتعلم الخبراتي أو التجريبي، في الوقت الذي تعالج فيه من حيث الأسلوب بعض التحيزات، وتقلل من التضاربات والاختلافات في وجهات النظر.

أما التوجه الجديد الثاني فيتمثل في التقييم الكلي لعناصر نظرية التعلم التجريبي أو الخبراتي من خلال تطبيق أداة نمط التعلم، وأداة النمط التكيفي، وأداة ملف المهارات التعلمية، حيث سيؤدي ذلك إلى توسيع القاعدة البحثية، بحيث لا تشتمل فقط على الموضوعات المفضلة كي يتم تعلمها، بل ولابد من التركيز أيضاً على المهارات ولاسيما المرونة منها. وهنا تستخدم أداة النمط التكيفي كطريقة مقارنة مزدوجة لترتيب التفضيلات للتوجيهات التعلمية الأربعة ضمن ثمانية سياقات تعلمية شخصية. فهي تقيس المرونة التكيفية في التعلم، وكذلك الدرجة التي يقوم فيها الشخص بتغيير نمط التعلم كي يستجيب لمختلف المواقف التعلمية الحياتية.

وقد توصلت الدراسات المبكرة في هذا الصدد إلى أن المرونة التكيفية ترتبط إيجابياً بالمستويات العليا لما يسمى بنمو الأنا Ego Development في الأداة التي طورها لوفنجر Loevinger. ومن جهة أخرى فإن الأشخاص الذين يتمتعون بمرونة تكيفية عالية يميلون إلى أن يكونوا أكثر توجهاً من ذات أنفسهم، ولاسيما ذوي الخبرات البنائية الإيجابية في حياتهم والأقل ميلاً نحو الصدام والعنف مع الآخرين.

ويستخدم ملف مهارات التعلم Learning Skills Profile طريقة معدلة من أجل تقييم مستوى نمو المهارة في مجالات مهارية أربعة مرتبطة بالتوجهات التعلمية الأربعة المعروفة (التشعيبي والاستيعابي) و(التجميعي والتكيفي). أما هذه المهارات فتتمثل في مهارات التواصل بين الأشخاص (مهارات مادية) ومهارات تحليلية (مفاهيم مجردة) ومهارات سلوكية (التجريب الفعال) ومهارات معلوماتية (ملاحظة تأملية).

وبالاستخدام المشترك لكل من أداة نمط التعلم، وأداة النمط التكيفي، وأداة ملف المهارات التعلمية، فإنها تزود الباحثين بمرونة كبيرة لاختيار مكونات نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي من ناحية، وتعلم المزيد عن ملفات التعلم المتوازن من ناحية ثانية. وقد طبقت بعض الدراسات هذه الأدوات الثلاث معاً لاختبار الفرضيات الأساسية

لنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي من ناحية، وتعلم المزيد عن ملفات التعلم المتوازن من ناحية ثانية.

وقد طبقت بعض الدراسات هذه الأدوات الثلاث معاً لاختبار الفرضيات الأساسية لنظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي، والتي تنص على أن الأشخاص الأكثر توازناً في توجهاتهم التعلمية بناءً على نتائج تطبيق أداة نمط التعلم Learning Style Inventory هم الأكثر تكيفاً بناء على نتائج تطبيق أداة النمط التكيفي. وهنا يتم استخدام مؤشر ملف التعلم المتوازن وهو عبارة عن العلامات أو الدرجات التي تمّ الحصول عليها باستخدام أداة نمط التعلم على الأبعاد الأربعة المتمثلة في الأمور المادية والمجردة والتأملية والتجريبية.

وتوضح النتائج التي تدعم فرضيات الباحثين في هذا الصدد، أن الأشخاص الذين يتمتعون بمزايا الملف التعلمي المتوازن في البعدين السابقين للنتائج المشار إليها، يتمتعون بشكل أكثر تقدماً بالمرونة التكيفية. ويحتاج القول بأن الارتباطات أكثر قوة لملف التوازن على البعد الخاص بالأمور المادية والمجردة إلى المزيد من البحث والتقصي، في الوقت الذي نجد فيه أن نتائج أخرى تدعم التنبؤات الضرورية التي تشير إلى أن الأفراد المتفوقين في النتائج المترتبة على أداة نمط التعلم سيتمتعون بمستويات عالية من نمو المهارات ضمن ملف المهارات التعلمية.

وفي ضوء النمو المعلوماتي الهائل الذي تقدمه المواقع الإلكترونية اللامتناهية على شبكة الإنترنت، فإن التعلم يصبح أكثر أهمية وضرورة من مجرد تحديد نجاح الفرد أو المؤسسة في التكيف والبقاء والنمو. وتتطلب المهن أو الوظائف الصعبة وذات التوجه الخدماتي، الكثير من المرونة من أجل التميز والنجاح. وفي هذا الصدد، فإن نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي تساعد كثيراً في فهم كل من التعلم والمرونة بدرجة أكثر عمقاً وشمولية مما كان عليه الحال سابقاً. إضافة إلى ذلك، فإن النظرية تدعم التوجه

الملائم للتطبيقات من أجل مساعدة الناس على تنمية التعلم لديهم وتصميم أساليب وطرق أفضل في التربية من جهة، وفي التطوير التربوي الحقيقي من جهة أخرى. أما بالنسبة للأشخاص المهتمين بالمنظمات التعلمية، فإنها تزودهم بالإطار النظري وأساليب التقييم الضرورية، للكشف عن الفروق الفردية من ناحية، وتوضيح التعلم بمستويات متعددة في المجتمع المحلي ومنظماته الكثيرة من ناحية ثانية.

مراجع الفصل الثاني

- Alejos, A. V., Fernadez, J. A. G., Sanchez, M.G., & Cuinas, I. (2011). "Innovative Experimental Approach of Learning- Through- Play Theory in Electrical Engineering". **International Journal of Engineering**, 27(3), 535-549.
- Baker, M.A. & Robinson, J.S. (2011). Should This Rightfully Be Called Education? The Application of Kolb's Experiential Learning Model". **Agriculture Education Magazine**. Jan/Feb 2011: 9-11.
- Baker, M.A., Brown, N.R., Blackburn, J.J. & Robinson, J.S. (2011). "Effects of the Order of Abstraction and Type of Reflection on Contene Knowledge When Teaching Experientially: An Expoloratory Experiment". Unpublished paper, Oklahoma State University.
- Baker, M.A., Robinson, J.S. & Kolb D.A. (2012). "Aligning Kolb's Experiential Learning Theory with a Comprehensive Agricultural Education Model". **Journal of Agricultural Education**, Volume 53, Number 4, pp 1-16 DOL: 10.5032/jae.2012.04001.
- Baker, M.A., Robinson, J.S. & Kolb D.A. (2012). "Practical implications for the experiential learning theory in agricultural education: A conversation with Dr. David A. Kolb". Paper presented at the 2011 Southern Region AAAE conference and submitted to Journal of Agricultural Education.
- Beard, Collin, et. al., (2013). **The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators**. London: Kogan Page.

- Bilyk, Barbara (2013). **Reflective essay: Kolb's experiential learning cycle**. New York: Grin Verlag.
- Brandeis University (2006). **History of experiential learning as a teaching pedagogy.** Brandeis University Press.
- Businessballs (2013). **Kolb's learning styles: David Kolb's learning styles model and experiential learning theory**. http://www.businessballs.com/kolblearning styles.htm.
- Childs, Mark and Withnail, Greg (2013). **Experiential learning in virtual worlds**. Boston: Interdisciplinary Press.
- Collier, A. (2012). Interview with David Kolb. AFS Intercultural Link/V3-/4 p10-11.
- D'Amore, A., James, S.& Mitchell, E.K.L. (2012). "Learning styles of first-year undergraduate nursing and midwifery students: A cross-sectional survey utilisting the Kolb Learning Style Inventory. **Nurse Education Today**, 32(5): 506-515.
- Du Four, Richard et. al., (2010). **Learning by doing: A handbook for professional communities at work**. New York: Solution Tree.
- Evans, Norman (2013). **Experiential learning around the world**. New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Fink, Dee L. (2013). **Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses**. New York: Jossey-Bass.

- Goby, Valerie p. and Lewis, Justus H. (2005). **Using experiential learning theory and the Meyers-Briggs type indicator in teaching business communication.** New York: Amazon Company.
- Home, R. (2013). **Experiential learning articles and critiques of David Kolb's theory**. http://reviewing.co.uk.
- Hunt, Jasper S. (2013). **Ethical issues in experiential education**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Infed. Org (2013). **David Kolb on experiential learning.** http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm.
- Kelly, Curtis and Jogakuin, Heian (2013). "David Kolb, the theory of experiential learning". **The Internet TESL Journal,** 71 (3), 48-56.
- Knobloch, Neil A. (2003). "Is experiential learning authentic?". **Journal of Agricultural Education,** 44 (4), 22-29.
- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.
- Kolb, David A. and Plovnick, Mark S. (2011). **The experiential learning theory of career development.** New York: Nabu Press.
- Li, Tiger et.al., (2007). "Teaching experiential learning: Adoption of innovative course in an MBA marketing curriculum". **Journal of Marketing Education,** 29 (1), 25-33.
- Mc Carthy, Mary (2010). "Experiential learning theory: From theory to practice". IABR and ITLC Conference Proceedings.
- Neil, James (2004). **Experiential learning cycles: Overview of 9 experiential learning cycles.** HOME Org.

- Niu, H.J., & Wang, Y. D. (2011). What is professional? An experiential learning theory perspective learning theory perspective of sales engineer competencies in the semiconductor industry. **African Journal of Business Management**, 5(5), 1734-1748.
- Pope, Loren et. al., (2012). **College that change lives**. Boston: Penguin Books.
- Powell, Warren (2012). **Optimal learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Prensky, Marc R. (2010). **Teaching digital natives: Partnering for real learning**. Boston: Corwin.
- Reynolds, Michael and Vince, Russ (2008). **Handbook for experiential learning and management education**. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, Jay W. (2011). **Beyond Learning by doing: Theoretical currents in experiential education.** London: Routledge.
- Roberts, T.G. (2006). "A philosophical examination of experiential learning theory for agricultural educators". **Journal of agricultural Education,** 47 (1), 17-23.
- Schellhase, Kristen C. (2006). "Kolb's experiential learning theory in athletic training education: A literature review". **Athletic Education Journal**, 2, 18-27.
- Shih, B. Y., Chang, C. J., Chen, Y. H., Chen, C. Y., & Liang, Y. D. (2012). "Lego NXT information on test dimensionality using Kolb's innovative learning cycle". **Natural Hazard**, 64(2), 1527-1548. doi: 10.1007/s11069-012-0318-y173.

- Taylor, Carrie and Taylor, Jim (2012). **The gift of experiential learning**. New York: Xlibris Corporation.
- Turesky, E. F. & Gallagher. (2011). "Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's Experiential Learning Theory". **The Coaching Psychologist**, 7(1): 5-14.
- Warren, Karen et, al., (2009). **Theory and practice of experiential education**. Washington, D.C.: Association for Experiential Education.
- Warren, Karen et. al. (Editors) (2012). **The theory of experiential learning.** Boston: Kendall Hunt Publishers.
- Wu, W. H., Hasiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis. **Journal of Computer Assisted Learning,** 28(3), 265-279. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00437.x.
- Wurdinger, Scott D. and Carlson, Julie A. (2010). **Teaching for experiential learning**. New York: Rowman & Little Field Education.
- Zhang, Y., Zhang, H. F. & Wang, Y. J. (2011). "Kolb's Experiential Learning". **Learning and Education Management**, Vol I 114-118 ISBN 2160-1070 978-0-9831693-6-9.

الفصل الثالث

أهمية التعلم الخبراتي أو التجريبي

3

- مقدمة.
- استراتيجيات التدريس والتعلم الخبراتي في التعليم العالي.
- استراتيجيات التدريس والتعليم الخبراتي في المرحلة الثانوية والتعليم العام.
- أساتذة الجامعات والتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- دور المعلم والطالب في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- إطار الوقت في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- العروض التقديمية في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- أهمية أو فوائد التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مراجع الفصل الثالث.

الفصل الثالث

أهمية التعلم الخبراتي أو التجريبي

مقدمة:

هناك العديد من المعلمين الملتحقين بمراحل التعليم الأساسية والثانوية يقومون بتأدية مهام وظائفهم من أجل تشجيع الطلبة وتحفيزهم على التعلم والدراسة، حيث يتسم هؤلاء المعلمون بكونهم جادين في العمل ومتضامنين ومتكاتفين فيما يتعلق باستخدام الأدوات والتقنيات بصدد تحسين طرق تدريسهم وتطويرها، ومواجهة المخاطر عن طريق اختيار الأفكار الجديدة التي يتم طرحها في الفصول أو الصفوف الدراسية المختلفة. كما يتسمون أيضاً بكونهم ملتزمين إلى حد كبير برفع مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلبة. وبالرغم من كل ذلك، فإن المنظومة التعليمية تعيق في الغالب أولئك المعلمين من متابعة استراتيجيات التدريس المطلوبة والفعالة، أو أنها تضعف من العمل على تطبيقها في الواقع الميداني من أجل رفع مستوى التحفيز لدى الطلبة على التعلم.

لذا، فقد كانت هناك الكثير من الدراسات والمؤلفات العلمية والتربوية المتعلقة بالمدارس والتي تركز على التعلم الخبراتي أو التجريبي، ووجود الكثير من المعلمين الذين يرفعون علامات أو درجات الاختبار، وفقاً للمعايير العديدة التي نصت عليها أنظمة تعليم الأطفال وقوانينها. ومع ذلك، فهل ينبغي أن تمثل علامات أو درجات اختبارات المستوى، الهدف الأساس الذي تسعى جميع المدارس إلى تحقيقه؟ إذاً فماذا عن مساعدة الطلبة كي يصبحوا أشخاصاً فاعلين يجدون حلولاً جذرية للمشكلات؟ وماذا عن مساعدتهم لأن يصبحوا أعضاء نشطين يعملون ضمن فريق واحد أو عدة فِرَق؟ وماذا عن مساعدة الطلبة فيما يتعلق بتوجيههم ليصبحوا متعلمين ذاتياً؟ وماذا عن تشجيعهم كي يصبحوا طلبة علم ناجحين طيلة حياتهم؟

استراتيجيات التدريس والتعلم الخبراتي في التعليم العالي:

هناك المئات من الكتب التي تناولت موضوع استراتيجيات أو أساليب أو طرق التدريس المتنوعة، ومن بينها ما يشير إلى توفير طرق خاصة بإيضاح كيفية أن يكون المعلمون أكثر فاعلية. ولكن لسوء الحظ، فإن العديد من تلك الكتب ترتكز على مجموعة من المفاهيم ووجهات نظر المعلمين التي تشير إلى أن هؤلاء المعلمين هم القادة في الصفوف الدراسية، حيث يُخبرون الطلبة بما يحتاجون أن يقرأوه، وذلك من أجل مساعدتهم على حل الأسئلة وتقديم الاختبارات المختلفة، إذ أن التعليم المباشر يكون من الضروري إيجاده أحياناً بالرغم من أن الطلبة يميلون إلى عدم الانتباه بالشكل المطلوب عندما يتولى المعلم زمام جميع المناقشات التي تتم في داخل الحجرة الدراسية، دون إتاحة الفرصة لإجراء أي مشاركة فاعلة من جانب الطلبة.

ومن ناحية أخرى، فكم يتردد خلال التدريس الجامعي العديد من القصص الطلابية عن كيفية تلقيهم للعلم، والتي تكون في الغالب ضمن نطاق الأنماط غير الفاعلة للتعلم، حيث يستمع الطلبة إلى الأستاذ الجامعي معظم الوقت ولا يتحدثون إلا عند السماح لهم بالإجابة عن بعض الأسئلة القليلة فقط. لذا، فعندما تمَّ الاستفسار منهم عن كيفية شعورهم اتجاه هذه الخبرات التي مروا بها، فقد استخدموا عبارات وكلمات متعددة مثل: إنها أساليب تؤدي إلى الملل والضيق والتشتت الذهني، وإنها قليلة الفائدة لهم. وهذا ما دفع العديد من الغيورين على مصلحة الطلبة إلى التفكير الجاد بضرورة الاستماع إليهم للتعرف إلى التجارب الحقيقية التي مروا بها أو الخبرات الواقعية التي عايشوها خلال العملية التعليمية التعلمية.

واشتملت الأمثلة الأخرى على مجالات عمل وأنشطة خارج الحجرة الدراسية، بما فيها العديد من الحوارات والمناقشات والتفاعلات بين المعلمين والطلبة، وممارسة عمليات التحدي لآراء بعضهم بعضاً، والقيام بعملٍ ذي مغزى، كي يتم تنفيذه في عالم الواقع. كما أن توفر القصص أو الروايات لدليل سردي على ضرورة دعم أسلوب التدريس الذي من خلاله يشعر الطلبة بالإثارة والغبطة فيما يتعلق بعمليتي التعليم

والتعلم، وذلك عن طريق انخراطهم في العملية التعليمية التعلمية من خلال المناقشات التي تجري بينهم وبين المعلم، وانخراطهم في أنشطة العمل الجماعي والأنشطة التي يقومون فيها بأعمال يدوية وبطريقة فردية، وتطبيق المعلومات التي تلقوها خارج الحجرة المدرسية في البيئة المحلية.

وتوجد في الواقع التربوي حقائق تشير إلى وجود فجوة كبيرة بين ميل الطلبة إلى تلقي العلم وبين أساليب المعلمين في التدريس. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن ما بين 73 ـ 83٪ من بين (1800) عضو هيئة تدريس جامعي قد استخدموا أسلوب الإلقاء أو المحاضرة في التدريس على أنه الأسلوب الأساس، والذي في الغالب لا يثير التفكير لدى الطلبة، ولا يشجعهم كثيراً على التفاعل والبحث والتمحيص، مما يستوجب استخدام طرائق تدريس أخرى متنوعة، كالحوار، والمناقشة، وحل المشكلات، والاكتشاف، والعصف الذهني، ولعب الدور، والمحاكاة، والتعلم النشط، واستخدام المجموعات الكبيرة، والصغيرة، والتعلم الإلكتروني، والتعلم التعاوني، والمجموعات الثرثارة، والقصة ذات الاتجاهين.

ومن ناحية أخرى، فإن معدل التركيز المتواصل للمحاضرة من جانب الطلبة الجامعيين يتراوح ما بين 15 ـ 20 دقيقة، وبذلك فلا عجب أن يقوم بعض هؤلاء الطلبة بمراسلة بعضهم باستخدام الرسائل النصية القصيرة وينشغلون باستخدام أجهزة الحاسوب الشخصية، كما أنهم أحياناً قد ينامون في الصفوف الأخيرة من المقاعد الدراسية خلال قيام المدرس بإلقاء المعلومات.

وعلى صعيدٍ آخر استنتج العديد من الباحثين من خلال دراساتهم وبحوثهم في ميدان التعليم العالي أن أعضاء هيئة التدريس يعتمدون بشكل كبير على أساليب التدريس المندرجة في إطار المحاضرات والتدريس غير المباشر، في حين أن الطلبة يفضلون أنماط التدريس المباشر. أما بالنسبة لبرامج الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراة، فهي عادة لا تشترط أن يتلقى الطلبة المنخرطين فيها أي مقررات إضافية وخاصة في مجال طرق التدريس، مما يشير إلى أنه من الطبيعي أن يبقى الطلبة على يقظة تامة لما يقوم الأساتذة الجامعيون بشرحه لهم.

وباختصار، فإنه لا يجوز الاقتصار في التدريس على أسلوب واحد مهما كان فعالاً، إذ إنه لابد من التنويع في أساليب التدريس المختلفة حتى يتم تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف التربوية المنشودة، وذلك عن طريق ربط النظريات والتعميمات والمفاهيم والحقائق التي يتعلمها الطلبة بالحياة الواقعية، حتى يمروا بخبرات وتجارب تجعل من التعليم أقوى أثراً وأكثر ديمومة، مما يتطلب إعطاء الطلبة فرصاً أكثر للمشاركة الفعالة في التعلم الخدماتي Service Learning، والتعلم التعاوني Cooperative Learning، ورصد الملاحظات فيما يدور حولهم داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، وإجراء الأبحاث والأنشطة التعلمية المختلفة خارج أسوار المدرسة أو الجامعة، بدلاً من التكدس في الممرات، أو الجلوس هنا وهناك دون مبالاة للتعلم والتعليم بصورة عامة.

كما يبالغ كثير من أعضاء هيئة التدريس حينما يبخلون على الطلبة بالتوضيحات أو حتى الإرشادات والتوجيهات السديدة، على اعتبار أن ما يقومون به هو أقرب إلى الصدقة منه إلى الواجب، مما يجعل كثير من المربين والقانونيين يطالبون بضرورة مساءلة المعلمين في المدارس وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات على أدائهم لطلبتهم ليس في التدريس فحسب بل وفي نوعية الاختبارات التي قد تكون أحياناً صعبة جداً، أو قد تكون على شكل أسئلة مباشرة وسهلة للغاية لا تثير التفكير لدى الطلبة، ولا تحل المشكلات الكثيرة التي ترتبط بتطبيق المعلومات التي تعلموها أو توظيفها في مواقف تعلمية وحياتية جديدة.

استراتيجيات التدريس والتعليم الخبراتي في المرحلة الثانوية والتعليم العام:

أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي، فمن الجلي أنه يمثل نقطة تحول وتغير عندما يتلقى الطلبة العلم في الصفوف الدراسية وفقاً للعديد من أساليب التدريس غير المباشر. ومع ذلك، فإن المناقشات والمقابلات التي أجريت مع المعلمين المنخرطين في التدريس في المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، قد أوضحت بأنهم ينتهجون أساليب التدريس المباشرة، وذلك لأن تلاميذهم ما زالوا في مراحل النمو المعرفي، حيث يتعين عليهم أن يكونوا مشاركين فعالين في العملية التعليمية التعلمية، في حين أن المعلمين الذين يعملون في المدارس الثانوية يعتمدون على أسلوب التدريس الجامعي، وذلك لكونه

أكثر فاعلية فيما يتعلق بمبدأ مساعدة الطلبة على تحسين أدائهم في الاختبارات. ولكن بالرغم من ذلك ووفقاً إلى بعض الباحثين، فإن المعلمين الذين يعملون في المدارس المتوسطة يؤكدون على أن طلابهم يملكون مستويات متدنية من المهارات الإدراكية وذلك في المرحلة التي من المفترض أن الطلبة يتطورون بديهياً فيها، وينمون إلى المستويات المتقدمة في مهارات التفكير الناقد والتفكير التأملي.

وعلى صعيدٍ آخر، أجرى بعض الباحثين دراسة بصدد الاستراتيجيات المعرفية المتبعة في بعض المواد الدراسية المقررة التي يجريها طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وأشاروا إلى أن الاستراتيجيات ذات المستويات المتدنية مثل حشو المعلومات في عقول الطلبة هي إستراتيجيات يتم استخدامها بشكل كبير من جانب الطلبة مع المعلمين الذين ينتهجون أسلوب التدريس الجامعي المتمثل في المحاضرة. ولسوء الحظ، فإن أسلوب التدريس الجامعي ينجم عن انتهاج استراتيجيات ذات مستويات متدنية من التفكير، والتي من شأنها عدم تحفيز الطلبة على تلقي العلم. ومع ذلك، فإن هناك العديد من هذه المدارس التي هي عبارة عن مدارس نموذجية تتغلف بالطابع الاستثماري في الدرجة الأساس.

لذا، فهناك بعض الأفكار والاهتمامات المستندة إلى مواد دراسية في مجالات معينة مثل العلوم أو التكنولوجيا أو الفنون، أما بالنسبة إلى المدارس النموذجية الأخرى فتتبنى المفاهيم الإبداعية المندرجة في التعلم مثل المشاريع القائمة على التعلم والتفاعل مع الآخرين. ومع ذلك، فقد أكد بعض الباحثين بأن 30٪ من طلبة المدارس الثانوية يقومون بحضور نصف اليوم الدراسي، إذ أن جزءاً لا يستهان منهم يتصفون بتدني في التحصيل الدراسي. كما يميل ممن يتصفون بالمستوى التحصيلي العالي بضعف الاهتمام بالتعليم المدرسي. ففي المؤلفات والدراسات الميدانية العديدة التي تناولت أسباب الرسوب في التعليم الثانوي، تمَّ طرح وجهات نظر للطلبة الذين أشار 50٪ منهم إلى أنهم قد تركوا أو هربوا من المدرسة، وذلك لشعورهم بالملل الشديد، في حين أكدت دراسة أخرى أن الوصف المتمثل في "الملل" جاء في المرتبة الأولى لخبرة هؤلاء

الطلبة وتجربتهم مع المدارس، في حين جاء مصطلح "لا شيء" للدلالة على عدم حبهم لأي شيء في المدرسة.

وتمثلت ردود أفعال الطلبة في عدم رضاهم عن المدارس في الرسوب والهروب الفعلي من المدرسة. لذا، فهل من الممكن أن تصبح معدلات الرسوب والهروب المرتفعة بين أوساط طلبة المراحل التعليمية الجامعية والثانوية سبباً في عدم استخدام المعلمين في المدارس لأساليب تدريس غير فعالة، ينعكس على نوعية أسئلة الامتحانات؟ وقد أشار جاردنر Gardener إلى أن الطلبة في المدارس يتقدمون لمئات بل آلاف الاختبارات، والتي تفقد أهميتها عند انتهائهم من المدرسة. والأمر لا يقتصر على تقدم الطلبة للاختبارات، بل نجد أن المعلمين يقومون بهذه المهمة أيضاً، ولا سيما تلك المتعلقة بمهنة التربية والتعليم من أجل الحصول على رخصة العمل التربوي في المدارس الرسمية الحكومية أو الخاصة الأهلية.

إن مجال التعليم هو أحد المجالات المختلفة القليلة الذي تشمل الاختبارات المدرجة فيه على عدد كبير جداً من الأنظمة والتعليمات والإرشادات. كذلك فإن المعلمين كانوا دوماً منشغلين بالاختبارات حتى في حياتهم العادية. وهذا يعتبر تفسيراً واضحاً لسبب نجاح هذا النمط من المعلمين والعمل على استمراره. ومن ناحية أخرى، فمن المرجح أن يجد المربون الأمر صعباً عليهم بأن يتخطوا مثل هذه القيود والحدود، حيث يفشلوا في إدراك أن هناك طرقاً أخرى يتم استخدامها من أجل قياس مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ومن أجل التوقعات المستقبلية المتعلقة بصدد الاختبارات، إذ أن الأنماط القديمة للاختبارات كان يتم استخدامها بشكل أساسي لقياس مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة. وبالرغم من ذلك كله، فيتم استخدامها في العصر الحالي ليس فقط لهذا الهدف ولكن أيضاً كأداة معيارية للإبقاء على عملية محاسبة المعلمين والمدارس أو الحكم على كلٍ منهما.

إن تشريع القانون الإجباري على جميع الأطفال وإعادة إقرار قانون التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي يجبران المدارس الثانوية على تحسين الأداء في الاختبارات أو

في رفع الإجراءات المتبعة ضد خسارة التمويل المخصص لهم. وهنا فإن المعلمين يقفون موقفاً وسطياً بين كل تلك الجوانب، حتى وإن كانوا يفضلون استخدام الأنشطة الفعالة التي يعولون عليها في أساليب التدريس، بحيث تصبح اختبارات تمثيل المدارس غامضة على الصعيد المستقبلي.

لذا، فقد وافق المربون على رأي المعلمين بضرورة استخدام الأساليب الفعالة للتدريس داخل الحجرة الدراسية، ولكنهم فوق ذلك يقومون بعمل محاضرات إضافية بهدف استثارة وعي الطلبة قبل موعد الامتحان، إذ أن هناك العديد من المعلمين يدركون من خلال خبرتهم أن إعطاء محاضرات إيضاحية زائدة تكون نتيجتها أقل فاعلية في كثير من الأحيان، مما يجعل الطلبة لا يهتمون في الغالب بما يتلقونه من تلك المحاضرات.

وعلى صعيد آخر، يشير الملياردير المشهور والمبدع في مجال الكمبيوتر بيل جيتس Bill Gates إلى أنه إذا أراد المرء أن يدرك وجود الإبداع في التعليم، فينبغي أن ينظر إلى المدارس الثانوية النموذجية، إذ أن كلاً من مؤسستي بيل ومليندا جيتس Bill & Melinda Gates ومؤسسة جورج لوكاس George Lucas تعمل على تمويل المدارس النموذجية في جميع أنحاء الولايات المتحدة، وبخاصة المدارس التي تتبع الأساليب المبتكرة في التدريس والتعليم . لذا، يؤكد لوكاس Lucas على أنه ينبغي أن تتشابه الحياة في أجواء المدارس مع أنماط الحياة الواقعية، وذلك من خلال الأعمال المدرسية التي يتم تنظيمها حول المشاريع بدلاً من الكتب المدرسية، وكذلك من خلال الأعمال المرتكزة على عمل الطلاب في مجموعات صغيرة عوضاً عن العمل الفردي. لذا، فمن الجلي أنه بالرغم من عدم اختصاصهم بقضايا التعليم، فهم يعملون على تزعم وقيادة تغيير فعلي في قضايا التعليم العام والجامعي إلى درجة كبيرة.

ومن المثير للاهتمام وجود تقرير مفصل عن دراسة تحت اسم تأثير النفوذ، وهي دراسة متعلقة بالعوامل التي تشكل السياسات المندرجة في التعليم المنبثقة عن عمل اللجنة القومية المختصة بقضايا التعليم، حيث يشير ذلك التقرير إلى أن هناك إحدى عشر شخصاً من بين اثني عشر يتسمون بكونهم من الأشخاص ذوي التأثير في الآخرين

ومن ذوي النفوذ، وهم الأشخاص الذين لهم قدرة هائلة على التأثير في السياسات التعليمية. إذ أن ذلك التقرير أشار إلى أنهم غير منخرطين في القضايا التعليمية ذاتها. وعلى الصعيد الآخر، قامت الباحثة ليندا دارلنج Linda Darling والتي تعمل في كلية التربية بجامعة ستانفورد، بترسيخ أسس متميزة لها باعتبارها عالمة وخبيرة في السياسات والتطبيقات المعنية بالتربية والتعليم، كما كانت مديرة تنفيذية في اللجنة القومية المختصة بقضايا التعليم ومستقبله المنشود، في حين أن الأشخاص الآخرين البالغ عددهم أحد عشر شخصاً كانوا مجرد سياسيين ومستثمرين.

ومن ناحية أخرى، فمن الممكن أن يكون من الحكمة تركيز التعليم على عملية التطبيق وإيجاد بعض المؤشرات التي تدل على مجالات الابتكار والإبداع التي يقوم بها أولئك المستثمرون، إذ أن السياسيات التعليمية الحالية والممارسات المتعلقة بها لا تدعم الابتكار ولا الإبداع، إذ أن تلك السياسات تدعم الوضع الراهن للعملية التعليمية التعلمية فقط، وأنها منتمية بشكل صارم إلى البنية الاجتماعية التي من الممكن أن تواجه المعلمين وتثير لهم الكثير من الصعوبات، في الوقت الذي توجد فيه بعض الدعوات للانخراط في المجالات المحدودة التي تمَّ توفيرها عن طريق ذلك النظام. وفيما يأتي بعض الأمثلة المتعلقة بهذا الصدد. فهناك شخص يتولى منصب مدير في إحدى المدارس الابتدائية قد تلقى منحة بهدف عمل مشروع على الإنترنت ذي علاقة بالمدارس النموذجية، وأن الإداريين في المدرسة قد أيدوا ذلك المشروع، في حين أن زملاء آخرين قد وافقوا على الإشراف على المدرسة الجديدة التي سيتم تكوينها في إطار مدرسة نموذجية، وذلك دون تلقي أي أجرٍ إضافي.

باختصار شديد، فبعد إجراء اجتماع لهيئة إدارة المدرسة، قام المشرف التربوي بإبداء النصح للمدير فيما يتعلق بإنهاء المشروع، وذلك لأن هيئة إدارة المدرسة لن تقوم بدعمه، في الوقت الذي نجد أن الكثير من الأشخاص يتسمون بكونهم مبدعين ومبتكرين وقاموا بتحديد الحاجة الفعلية إلى عمل مجتمع طلابي في هذه البيئة المدرسية، مما يشجع المدير على تنفيذ المشروع دون أن يتلقى الدعم المالي، وذلك بسبب

إدراكه بأن هناك حاجة إلى مساعدة الطلبة على النجاح في الناحية الأكاديمية، ضمن إطار بيئة المدرسة التي يعملون فيها. ولكن لسوء الحظ، فإن كل ما يكون في صالح الأطفال لا يكون في صالح النظام المدرسي، لذا فإنه وفقاً لهذه الحالة فإن النظام المدرسي لم يدعم ولم يحفز وجود إبداع أو ابتكار، إذ أن ذلك النظام المدرسي قد شجع على ترسيخ مشاعر اللامبالاة. إذاً فليس من المثير للدهشة أن يقوم المعلمون بتنفيذ ما يفرض على المدير من تعليمات ومطالب من ذوي المناصب الأعلى، وبالتالي يتسم أداؤهم في العمل بالتدني.

ويوجد معلمون آخرون في بعض المدارس الثانوية قد أشاروا إلى أنهم يدركون بأن أساليب التدريس الفعالة تتسم بكونها أكثر فاعلية من أسلوب الوعظ، وذلك من منطلق تشجيع الطلبة على تلقي العلم، ولكن أشار هؤلاء المعلمون إلى أنهم لن يتبعوا أساليب التدريس الفعالة وذلك لكونها غير عملية، وأنها تحتاج إلى التبسيط من وقت لآخر. لذا، فقد صرحوا بأنهم سوف يستمرون في تطبيق أسلوب التدريس عن طريق المحاضرة، وذلك لأن هذا الأسلوب هو الأكثر فاعلية وأكثر الطرق إيجابية وفاعلية فيما يتعلق بمساعدة الطلبة على تحسين أدائهم في الاختبارات المندرجة في إطار تشريع قانون فرض التعليم على جميع الطلبة.

ولكن لسوء الحظ، لا يعني ذلك شيئاً بالنسبة إلى هذا المعلم فيما إذا كان الطلبة يشعرون بالضجر والملل، وكونهم لا يستمتعون خلال تلقيهم العمل في المدرسة، كما لا يهتموا فيما إذا كانوا يبلون بلاءاً حسناً أم لا في الاختبارات. وعلاوة على ذلك، فإن هؤلاء المعلمين يدركون بأن الأساليب الناجحة في التدريس تتسم بكونها فعالة أكثر من أي أساليب أخرى، لكنها تفشل في إدراك أن مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية تجعلهم موجهين عاطفياً ومحفزين على الاستمرار في تلقي العلم. لذا، يقوم المعلم ببذل أقل الجهود في تدريسهم، مما يجعله مجرد واجب يؤديه ليجتاز الطلبة الاختبارات فقط ولا شيء عدا ذلك. من هنا، فإن النظام المدرسي يقوم مرة أخرى بدعم البيئة التعليمية التعلمية التي تركز على عملية تذكر المعلومات أو استرجاعها بالدرجة الأساس.

أساتذة الجامعات والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

من المعروف أن أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على رتبة الأستاذية والمثبتين في الخدمة الجامعية قد بدأوا بتأدية أدنى حد من الواجبات المفروضة عليهم، حيث لوحظ أن هؤلاء الأساتذة الذين يعيشون في نمط متزمت وبدرجة قليلة من التفاعل مع زملائهم ويلتزمون بتدريس المقررات المحددة لهم في العقد الذي يوقعونه للعمل، وفي الساعات المكتبية المتفق عليها لإرشاد الطلبة فقط دون أنشطة أخرى إلا ما ندر. لذا، فقد تم عمل النظام بهدف أنه وبمرور الوقت حين يصبح الأساتذة الجامعيون راسخين في عملهم، فإنهم يملون من إجراء الأبحاث، وتأليف الكتب، والتدريس، وتأدية الخدمات الجامعية، ولكن عندما يكونوا غير مثبتين في عملهم، فهم يشعرون بالضجر والحنق الشديدين، حيث يلقون باللوم على ضغوط العمل، وعلى عدم وجود مكافآت وحوافز مالية لقاء بذل جهد مضني في ذلك العمل.

كما لا تقوم المنظومة التعليمية التعلمية بمكافأة الأفراد والمعلمين لقاء نشر عدد أكبر من المقالات أو البحوث، في الوقت الذي لا توجد مكافآت جراء قيام أعضاء هيئة التدريس بزيادة أعداد الطلبة المسجلين في المقررات التي يقومون بتدريسها، كما لا تكون هناك مكافآت مقدمة إلى الأساتذة الجامعيين ولا إلى المعلمين في المدارس الثانوية لقاء حضورهم عدد كبير من الاجتماعات، وبذل العديد من الجهود والأنشطة من خلال اجتماعات اللجان التعليمية والإدارية.

لذا، فهناك سؤال يظهر في هذا المجال ويتمثل في الآتي: لماذا يتعين على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بذل جهد أكبر، في حين أنه لا توجد زيادة ذات جدوى في المكافآت أو في الرواتب؟ فكما هو الحال بالنسبة إلى تعيين المعلمين في المراحل التعليمية المدرسية المختلفة من رياض الأطفال وحتى الثانوية العامة، فإن المنظومة التعليمية الخاصة بالتعليم العالي تميل بشكل كبير إلى اللامبالاة والتمسك بالوضع الراهن.

إن المنظومات التعليمية التي لا تشجع على الإبداع والابتكار، تميل إلى الخمول والإحباط وإنهاك أعضاء هيئة التدريس، كي يصلوا إلى المرحلة التي فيها يفقدون رغبتهم في ابتكار أي شيء جديد أو مختلف، وأن هذا النوع من الأنظمة المتزمتة، تقف عائقاً أمام الإبداع والابتكار، وذلك لأن أعضاء هيئة التدريس يكونوا منشغلين بتكثيف جهودهم بصدد اتباع السياسات والإجراءات التي بدورها تؤدي إلى تقليص نسبة الوقت المتاح أمامهم لإنجاز أعمال إبداعية أو عمل ابتكاراتٍ ذات فائدة علمية وعملية في آنٍ واحد.

وعلى الصعيد الآخر، فإن هناك نسبةً تتم المبالغة فيها من السياسات التعليمية التي ابتدعها القائمون على وضع القوانين وكذلك الإداريين، حيث تشير أن كلاً من المعلمين والطلبة ليست لديهم القدرة على أن يكونوا معلمين وطلبة يعملون استناداً إلى التوجيه الذاتي للتحفيز. ومع مرور الوقت، فمن المرجح أن يؤدي النظام التعليمي المتزمت إلى إيجاد معلمين متزمتين يتصفون بالقسوة، حيث يكونوا مهتمين بشكل كبير بتطبيق القوانين بغض النظر عما يدرسه الطلبة بالفعل.

وفي بعض الحالات، فإنه من الممكن أن يؤدي هذا الأمر إلى تشكيل وجهة نظر سلبية لدى الطلبة الذين لم يشجعهم أحد ولم يرفع من معنوياتهم. لذا، فهناك بعض المعلمين الذين ينظرون إلى الطلبة باعتبارهم غير قادرين على أن يكونوا من النمط الذين لديهم تحفيز ذاتي ويحتاجون إلى تشجيع من الآخرين، وهذا ما يطرح السؤال المهم الآتي: ما المستوى الذي يقوم المعلمون فيه بمنح الطلبة الحرية كي يكونوا طلاباً مبدعين؟ ولماذا لا يقوم المعلمون بتحدي الطلبة عادة بالأنشطة والواجبات المثيرة للتفكير؟ وماذا يخشاه المعلمون بعد ذلك كله؟ ومن هنا، فإن جُلُ ما نحتاج إليه هو أن تكون هناك نسبة كبيرة من المدارس والمعلمين ممن يعملوا جاهدين على إيجاد بيئة التعليم الإبداعي القائم على التشجيع الذاتي، إذ أن المعلمين بحاجة إلى الخروج عن الروتين وإعادة التفكير بشكل مختلف حول الطرق التي يتبعونها في التدريس.

وعلى الصعيد الآخر، هناك خمس طرق مهمة تتعلق بالتدريس وتعتمد على التعلم التجريبي أو التعلم الخبراتي Experiential Learning بحيث من خلالها ينخرط الطلاب بشكل فعال في العملية التعليمية التعلمية. وهذه الطرق عبارة عن المشاريع القائمة على التعلم Project Based Learning، والتعلم القائم على المشكلات Problem Based Learning والتعلم الخدماتي Service Learning والتعلم القائم على المكان Place Based Learning والتعلم الفعال أو النشط Active Learning.

ومن ناحية أخرى، تتعلق هذه الطرق بالحدود الخارجة عن التعليم التقليدي، كما أنها تخلق بيئات تعلم جديدة تُعنى بالدرجة الأساس بتغيير الأنماط والأساليب والتقنيات التي تجعل الطلبة والمعلمين يدركون أهمية طرق التدريس المختلفة ذات العلاقة بالتعليم، إذ أن كل تلك الطرق تقوم بخدمة التعليم القائم على تلبية احتياجات الطلبة ومصالحهم، بحيث تشجع الأفراد على أن يكونوا طلبةً محفزين ذاتياً. فعندما يقوم المعلمون بالتفاعل فيما بينهم ويتدارسون حول كيفية حل المشكلات الواقعية التي تمثل عبئاً كبيراً عليهم وجذب انتباههم بشكل كبير، فإنهم بالتالي يصبحوا متحمسين بصدد الحضور إلى المدرسة يومياً. أما بالنسبة إلى بعض المدارس النموذجية، فيقوم المعلمون بمحاولة تغيير ردود أفعال الطلبة، وذلك عن طريق إشراكهم في تلك النظريات المعنية بالتعلم.

وطرق التدريس الخمس لها إطار نظري مهم للغاية، وأجريت حولها دراسات ميدانية وتجريبية كثيرة، وأن بعضاً منها له جمعيات علمية ومهنية تعقد المؤتمرات وورش العمل، بهدف مساعدة المعلمين على دمج تلك التقنيات في المدارس التي يعملون فيها وتطبيقها في الصفوف الدراسية. ومن ناحية أخرى، فإن نسبة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الطرق الخمس في ازدياد مضطرد. فمن الجلي أن هناك اتجاهاً متنامياً حول استخدام أنماط التدريس التي تؤيد المشاركة الفعالة في فصول الدراسية. لذا، فإن دمج تلك الطرق سوياً من المرجح أن يساعد في رفع درجة الوعي بها، بالإضافة إلى توفير التأييد والدعم لتطبيقها في الواقع التربوي.

ومن ناحية أخرى، فإن تلك الطرق التدريسية الخمس تخضع إلى أسس توجيهية معينة تشمل على التعلم التدريبي، واستخدام عملية حل المشكلات، وطرح المشكلات الواقعية على صعيد العالم، وتحفيز الطلبة على التفاعل فيما بينهم من ناحية وبين محتوى المواد التعليمية من ناحية ثانية، والمشاركة في الخبرة المباشرة أو التجريبية، واستخدام موضوعات متعددة لدعم التعلم المتداخل. إن هذه الأسس تتسم بكونها متكاملة مع التعلم التجريبي، كما توجد بنسب متفاوتة في طرق التدريس الخمس السابقة.

فعلى سبيل المثال، إن التعلم القائم على المشاريع تكون لديه علاقة قوية بالتعلم التدريبي والتدريبات العملية، لأن الطلبة يقومون بإنتاج أشياء مادية كثيرة بأيديهم. فعن طريق هذا الأسلوب التدريبي قد يبني الطلبة قفصاً للعصافير، أو يصممون موقعاً إلكترونياً على شبكة الإنترنت، أو يعملون على إيجاد ملف تعلمي مفيد Learning Portfolio وما يتطلب ذلك من عمل يدوي نشط.

أما بالنسبة للتعلم القائم على المشكلات، فيركز على خضوع الطلبة لخطوات حل المشكلة، حيث قد يُطلب من مجموعة من التلاميذ إيجاد كم كيلوواط كهرباء تحتاج عملية إضاءة الحجرة الدراسية لمدة ساعة، مما يتوجب عليهم تحديد معنى الكيلوواط أولاً، وكم مقدار الطاقة التي يستنفذها المصباح الكهربائي ليعمل لمدة ساعة، وكم عدد المصابيح الكهربائية التي توجد في الحجرة الدراسية. لذا، فإنه من المرجح أن تعتمد بعض هذه الطرق بشكل كبير على مفهوم واحد ألا وهو التفاوت بين أفراد المجموعة، وأن استخدام هذه الطرق التدريسية الفاعلة تشجع على التعلم التجريبي أو الخبراتي، والذي يمثل التحدي الأكبر للمعلمين والمؤسسات التعليمية، ولكن في الوقت نفسه فهو مفيد، ولا سيما عندما يتم تشجيع الطلبة على المرور بخبرات ميدانية تساعدهم على تحقيق أهداف تربوية متنوعة.

دور المعلم والطالب في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

أولاً: دور المعلم في التعلم الخبراتي

يقوم المعلم في التعلم الخبراتي أو التجريبي بدور المرشد، بحيث يتيح الفرصة لطلابه بارتكاب الأخطاء، كي يتعلموا منها ويتذكرونها على مدار حياتهم.

ومثل هذا الإجراء سوف يؤدي إلى منح المعلمين لطلابهم الحرية لإجراء الاختبارات والقيام بالتجارب، وذلك بصدد اكتشاف الحلول الخاصة بالمشكلات التي يواجهونها، كما سيؤدي ذلك أيضا إلى قيام المعلم بإمداد طلابه بالمصادر والمعلومات عندما يعجزون عن ذلك، مما يجعله يتمكن من الإبقاء على تحفيزهم والحفاظ على مستوياتهم المتقدمة في التعلم.

ثانياً: دور الطالب في التعلم الخبراتي

سوف يتم منح الطلبة الحرية الكافية في الفصول أو الصفوف الدراسية الملتحقين بها طالما أظهروا تقدماً واضحاً في العملية التعلمية، كما أنه من المرجح أن يحتاج الطلبة إلى الانخراط في مجموعة محاولات ما يسمى بالتجربة والخطأ عند قيامهم بعملية إنجاز الواجبات المطلوبة منهم. وفي الوقت نفسه، ينبغي أن يدرك الطلبة بأن عملية حل المشكلات تصبح ذات أهمية بالغة عندما يكونوا قد تعلموا جيداً محتوى المواد الدراسية المقررة.

إطار الوقت في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

سوف يتم تحديد إطار الوقت وفقاً للبنية والنظام اللذان ترتكز إليهما المدرسة، فهناك عدد من المدارس تتقيد بوقت محدد للحصة يصل إلى خمسين دقيقة، في حين أن بعضها الآخر من المرجح أن تضم وضع مشروع علمي أو بحثي كبير يلزمه عدة حصص لانجازه. لذا، فإن وضع جداول محددة مسبقة أو مختبرات في الجامعات، سوف يتيح للطلبة إنجاز المشاريع العلمية الكبرى، وذلك لأنهم يملكون وقتاً طويلاً لإنجازها، لأنها بحاجة إلى التفكير ملياً بصدد نسبة الوقت المتاحة أمام المعلم في المنهج، كي يعمل على تنفيذها في المشاريع العلمية، ومن ثم تحديد الوقت المناسب في الحصص لإنجاز تلك المشاريع.

العروض التقديمية Presentations في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

هناك بعض المدارس النموذجية التي تطبق النظريات الخاصة بالتعلم التجريبي أو الخبراتي، والتي تعتمد بشكل كبير على العروض التقديمية من جانب الطلبة باعتبارها وسيلة لتقييم مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

فبالنسبة إلى مركز ميتروليتان Metropolitan المحلي للمهن والتقنيات، فمثلاً، هناك مدرسة ثانوية تعمل على تشجيع الطلبة لتقديم العروض كوسيلة للتقييم. وعلى الصعيد الآخر، هناك بعض المعلمين الذين يصفونها على أنها وسيلة مستخدمة لتحفيز الطلبة، والتحدث بحماسة عن الكتاب الذي يقرأونه، أو الأبحاث التي يكتبونها، أو الرسوم التي ينفذونها، أو حتى ما يعرفونه عن ميكانيكا السيارات. لذا، فإن العروض التقديمية تعد بمثابة الوسيلة الناجعة لمشاركة الطلبة في محادثات تدور حول الأشياء التي درسوها.

أما بالنسبة إلى المدارس النموذجية القائمة على تنفيذ مشاريع التعلم الكبرى فيتم تنفيذها على يد مؤسسات مرموقة مثل EdVision وهي عبارة عن منظمة تساعد المدارس على إكمال المشاريع المتعلقة بالتعلم، كما تساعد الطلبة الملتحقين بها على تقديم عروض تعليمية، وذلك بعد انتهائهم من إنجاز مشاريعهم العلمية والدراسية، إذ يقوم الطلبة بالاحتفاظ بعروضهم لمدة تقارب من ستة أسابيع، وذلك بهدف دعوة العامة من الناس إلى الحضور إلى المدرسة للاستماع إلى الطلبة وهم يقدمون مشاريعهم العلمية.

كما تقوم تلك المدارس أيضاً بتشجيع طلابها على إقامة معرض عام لهذه التقديمات والمشاريع، وذلك بعد إتمام المشاريع العلمية الأساسية، والتي تتطلب في المعتاد قضاء وقت يتراوح بين (300) إلى (400) ساعة لإنجاز وتنظيم تلك المشاريع. فحينما يقوم الطلبة بالعمل على مشاريعهم بمسؤولية عالية، فإنهم يكتسبون مهارة ذات قيمة عالية، وهي مهارة الخطابة أو التقديم أمام العامة من الناس، كما أن أولياء الأمور تصبح لديهم خلفية أفضل حول العملية التعليمية التعلمية التي يمر أبناؤهم من خلالها بخبرةٍ واقعية. كما يتأكد العامة من أن المدرسة تعمل بكل جدية، وتبذل

قصارى جهدها لتخريج طلبة مسلحين بالأكاديميات والمعارف المطلوبة، مما يؤدي إلى بناء مجتمع عصري جديد.

أما بالنسبة للطلبة المنتظر تخرجهم من الجامعة، فهم في الغالب يكملون عروضاً تقديمية قصيرة خلال الفصل الدراسي، وينفذون العروض التقديمية الطويلة في نهاية ذلك الفصل. إذ أنه من المعتاد أن يتم تقديم أحد المشاريع العلمية المهمة بحلول نهاية الفصل الدراسي من قبل الطالب، وذلك في مدة تتراوح بين (20) إلى (30) دقيقة.

وأما إذا كان من الضروري أن يتم دمج جميع العروض التقديمية ليتم عرضها في فصل دراسي واحد، فإن هذا الأمر يتيح للطلبة الفرصة لشرح ما قاموا بتنفيذه لزملائهم، وشرح كيفية تنفيذهم لتلك المشاريع والعروض التقديمية، وإيضاح ما تعلموه واستفادوه منها خلال تنفيذ تلك المشاريع أو العروض لزملائهم. لذا، فإنه يجب أن نضع في اعتبارنا أن نمط العرض التقديمي يكون أقل أهمية من دفع الطلبة إلى تفسير أو إيضاح ما استفاده الطلبة من تنفيذهم لتلك المشاريع من خلال الخطابات على الملأ. كما أن تشجيع الطلبة على عرض مشاريعهم بعد إنجازها يساعدهم في الغالب على ترسيخ الأشياء التي تعلموها.

كل هذا يتطلب من المعلمين أن يضعوا في الحسبان ضرورة تحفيز الطلبة على تنسيق أفكارهم وترتيبها، والتعبير عن الأشياء المهمة التي تعلموها خلال مرورهم بالخبرة التعليمية التعلمية. لذا، فإن تقديم المشروعات العلمية يختلف عن العروض التي يتم تقديمها في الفصول أو الصفوف الدراسية، وذلك لأن الطلبة يصرحون في العادة عما يجيش في خواطرهم من ناحية الخبرة المباشرة التي مروا بها أكثر من الأمور النظرية التي درسوها من الكتب أو المراجع المختلفة.

فالخبرة المباشرة للطلبة تتيح لهم فرصة الفهم العميق والتحدث ببراعة وذكاء عن المواد الدراسية التي تعلموها، وذلك لأنهم قاموا باختيار الأفكار والآراء الواردة فيها ضمن الواقع الفعلي الذي مروا به.

أما عن إقامة أي معرض، فإن ذلك من شأنه مساعدة الطلبة على تعلم كيفية تنسيق تجاربهم وتطبيقها عملياً، والذي من المتأمل أن يدركه الجمهور الذين يشاهدون

العروض والمعارض من وقت لآخر. ومن ناحية ثانية، يعد الجدول الزمني أمراً مهماً ينبغي تسليط الضوء عليه، وذلك ما دام أن هناك بعض المعلمين الملتزمين بتدريس المناهج الدراسية المقررة والذين هم غير قادرين على ضمان منحهم أوقاتاً إضافية للحصص، وذلك بصدد السماح للطلبة بتقديم عروضهم التعليمية التعلمية. ولكن بالرغم من ذلك كله، فإن العروض التقديمية القصيرة أفضل من عدم تقديم أي شيء.

وهنا، فإنه ينبغي على الطلبة أن يتولوا تعليم أنفسهم بأنفسهم عن طريق المرور بخبرات ميدانية يقعون خلالها في أخطاء عديدة، تمثل في الواقع هدفاً أساسياً للتعلم الخبراتي أو التجريبي، كي يستفيدوا من هذه الأخطاء. فالإنسان لا يتوقع أن يجيب عن جميع الأسئلة بدقة تامة طيلة الوقت، أو أن يحلوا المشكلات بطريقة سليمة دائماً، بل إن تشجيعهم على إجابة الأسئلة التي فشلوا في إجاباتها، أو إعادة حل المشكلة التي لم يفلحوا في حلها، يمثل تحقيقاً لأهداف التعلم التجريبي أو الخبراتي المنشودة.

أهمية أو فوائد التعلم الخبراتي أو التجريبي:

تتمثل أهمية أو فوائد التعلم الخبراتي أو التجريبي في الآتي:

1. إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة وتطبيق المفاهيم الأكاديمية من خلال المرور الفعلي بخبرات ميدانية، في الوقت الذي يتعلمون فيه معلومات جديدة عن العالم الذي يحيط بهم.
2. مرور الطلبة بتدريبات أكاديمية ومعرفية من خلال مجالات إبداعية وجديدة يطبقونها في الميدان (Mackie,2013).
3. قيام الطلبة بالاستفادة مما تعلموه داخل الحجرة الدراسية وتطبيقه في المواقف الواقعية للبيئة المحلية.
4. زيادة التواصل الشخصي بين الطالب وأبناء المجتمع الذين يعيشون فيه.
5. زيادة ثقة الطالب بقدراته، واكتشاف طرق جديدة للتغلب على الصعوبات التي تواجهه (Gravina, 2012).
6. تلمس مشكلات العالم الواقعي عندما يعجز الكتاب المقرر عن إعطاء الأجوبة الشافية عنها.

7. تحدي قدرات الطلبة في ملاحظة البيئة المحيطة بهم وتحليل ما فيها من أمور، وتشجيع التفكير الإبداعي على المساهمة في فهمها.
8. اختبار النظريات والقوانين والمبادئ والمفاهيم والمعارف المكتسبة، والعمل على تطبيقها في ميادين الحياة العملية المختلفة.
9. اكتشاف العالم المهني على حقيقته وبطريقة ميدانية.
10. تنمية مهارات العمل الميداني الفردي والجماعي.
11. اكتساب الخبرة في مواجهة المخاطر والتعلم من الأخطاء التي يقعون فيها، إضافة إلى التعلم من النجاحات التي يحققونها أيضاً.
12. اكتشاف اهتمامات الطالب مهنياً، وتنقيح أهدافه المهنية المستقبلية.
13. الحصول على خبرة ميدانية ذات علاقة بالمهنة التي يخطط لها الطالب مستقبلاً.
14. تنمية أو تطوير الرؤى الحالية للطالب عن طريق ملاحظة تطبيقاتها في الواقع الحياتي.
15. التقريب بين مطالب السوق المحلية من مهارات ومعارف واتجاهات مرغوبة في الطلبة المرشحين للعمل فيه، وبين ما يكتسبونه داخل الصفوف المدرسية والجامعية.
16. التعرف إلى العديد من المراجع والمواقع المهمة والمفيدة للطلبة عند التخرج والبحث عن العمل أو الوظيفة المرتقبة.
17. تنمية المهارات البحثية للطلبة في عالم العمل، وذلك بالتعرف إلى أدوات البحث الميداني كتطوير الاستبانات، وعمل المقابلات، وتوثيق الملاحظات الواقعية، مما يجعل للبحث الميداني معنى حقيقاً وقريباً إلى الواقع.
18. تلمس المشكلات المجتمعية من جانب الطلبة وتدريبهم على تحديدها، ووضع الفرضيات لها، وجمع البيانات والمعلومات والأدلة، وذلك للتأكد من قبول تلك الفرضيات أو رفضها، ووضع الحلول المناسبة لها، ثم العمل على تعميمها ميدانياً.
19. اكتساب الطلبة للمعاني الكثيرة للأمور أو الأشياء أو الأحداث أو المشكلات أو الأشخاص، من التجربة الميدانية التي يمرون بها، مما يجعل فهمهم لها أكثر عمقاً.

20. جعل التعلم أكثر نشاطاً وحيوية، بسبب التفاعل بين الطالب وأقرانه والمعلم من جهة، وبين العالم الحقيقي المحيط بهم جميعاً من جهة ثانية.
21. تقريب واقع العمل المتوقع للطلبة قبل التخرج عن طريق الزيارات الميدانية، وتطبيق الأفكار والمعارف في مواقع العمل الحقيقية.
22. تدريب الطلبة على أسلوب صنع القرارات، في ضوء التطبيقات الواقعية في الميدان الذي يعايشونه.
23. أخذ الطلبة للصورة الحقيقية للمشكلات أو المواقف من الميدان مباشرة، بدلاً من الاعتماد على الخبرة غير المباشرة التي ينقلها الآخرون لهم أو يأخذون فكرة عنها من خلال الوسائل التعليمية المختلفة.
24. إدامة التعلم لأطول فترة ممكنة، في ضوء مرور الطلبة بخبرات ميدانية واقعية عما تعلموه بشكل مباشر.
25. جعل البيئة المحلية مختبراً حقيقاً للطلبة يطبقون فيها ما تعلموه نظرياً، مما ينمي لديهم معرفة متعمقة بها، ويساهم في تطويرها بشكل أفضل.
26. إتاحة الفرصة لأرباب العمل للتعرف إلى كثير من الطلبة من ذوي المهارات العليا في الميدان، تمهيداً لاختيارهم للعمل في المدارس أو المعاهد أو المصانع أو المزارع أو المتاجر أو المؤسسات المختلفة.
27. توثيق العلاقات بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل، وتعيين عدد من صناع القرار في مؤسسات العمل داخل مجالس المؤسسات التعليمية والمهنية المختلفة.

مراجع الفصل الثالث

- Andreu-Anders, M. A., & Garcia-Casas, M. (2011). "Perception of Gaming as Experiential Learning by Engineering Students". **International Journal of Engineering Education**, 27(4), 795-804.
- Baker, M.A. & Robinson, J.S. (2011). "Should This Rightfully Be Called Education? The Application of Kolb's Experiential Learning Model". **Agriculture Education Magazine**. Jan/Feb 2011: 9-11.
- Beard, Collin and Witson, John (2012). **Experiential learning: A best partice hand book of educators and trainers.** London: Kogan Page.
- Beard, Collin, et. al., (2013). **The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators**. London: Kogan Page.
- Beaudin, Bart P. and Quick, Don (2005). **Experiential learning: Theoretical underpinnings.** Washington. U.S. Department of Health and Human Services.
- Bilyk, Barbara (2013). **Reflective essay: Kolb's experiential learning cycle**. New York: Grin Verlag.
- Brown, Susan et. al., (2010). **Experiential learning in sport management: Internships and beyond**. Boston: Fitness Information Technology.
- Businessballs (2013). **Kolb's learning styles: David Kolb's learning styles model and experiential learning theory**. http://www.businessballs.com/kolblearning styles.htm.

- Childs, Mark and Withnail, Greg (2013). **Experiential learning in virtual worlds**. Boston: Interdisciplinary Press.
- Dallam, George and Zarr, Jay (2012). **Experiential learning- getting out of the lecture rut and making it real.** University of Southern Colorado Press.
- de Vilder, Dirk (2009). "Some thoughts about experiential learning". Youth-Training-Europe, Issue O.
- Du Four, Richard et. al., (2010). **Learning by doing: A handbook for professional communities at work**. New York: Solution Tree.
- Evans, Norman (2013). **Experiential learning around the world.** New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Fink, Dee L. (2013). **Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses**. New York: Jossey-Bass.
- Harris, Kerry and Jones, Robyn L. (2012). **Enhancing coaches' experiential learning through CoPs: An action research study**. New York: LAP Lambert Academic Publishing.
- Home, R. (2013). **Experiential learning articles and critiques of David Kolb's theory**. http://reviewing.co.uk.
- Hunt, Jasper S. (2013). **Ethical issues in experiential education**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Infed. Org (2013). **David Kolb on experiential learning.** http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm.
- Knobloch, Neil A. (2003). **"Is experiential learning authentic?". Journal of Agricultural Education,** 44 (4), 22-29.

- Kohonen, Viljo (2012). "Learning to learn through reflection: An experiential learning perspective". University of Tampere Publication.
- Kolb, D. A., & Yeganeh, B. (2012). "Deliberate Experiential Learning: Mastering the Art of Learning from Experience".. In K.Elsbach, C.D. Kayes & A. Kayes (Eds.), **Contemporary Organizational Behavior in Action** (1st Edition ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.120.
- Kottler, Jeffrey A. (2013). **Learning group leadership: An experiential approach**. London: SAGE Publications.
- Kwangil, Jang (2008). **Experiential learning in social studies textbooks.** Seul, Korea: Gyo Haksa.
- Li, L.Y., Zheng, Y.L., & Zheng, F.L. (2011). "Key Issues for Personalized Learning Service Provision in Ubiquitous Learning Environment". In H. Zhang, G. Shen & D. Jin (Eds.), **Advanced Research on Automation, Communication, Architectonics and Material**, Pts 1 and 2 (Vol. 225-226, pp.925-928).
- Mc. Donald, Betty (2013). **Assessing experiential learning: using senses to learn.** New York: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Neil, James (2004). **Experiential learning cycles: Overview of 9 experiential learning cycles.** HOME Org.
- Ogrinc, Greg et.al., (2011). "Building experiential learning about quality improvement into a medical school curriculum: The Dartmouth experience". **Health affairs,** 30 (4), 716-721.
- Pope, Loren et. al., (2012). **College that change lives**. Boston: Penguin Books.

- Prensky, Marc R. (2010). **Teaching digital natives: Partnering for real learning**. Boston: Corwin.
- Rapparlie, Leslie (2011). **Writing and experiential education**. New York: Wood N. Barnes.
- Reynolds, Michael and Vince, Russ (2008). **Handbook for experiential learning and management education**. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, D., & Greene, L. (2011). "The theatre of high-fidelity simulation education". **Nurse Education Today**, 31(7), 694-698. doi: 10.1016/j.nedt. 2010.06.003.
- Schellhase, Kristen C. (2006). "Kolb's experiential learning theory in athletic training education: A literature review". **Athletic Education Journal**, 2, 18-27.
- Shaddox, Boby (2013). **Co-design: A democratic approach to project-based learning.** New York: Create Space Publishing.
- Sharp, Alice (2014). **Sense-actional play: Experiential learning in the early years.** London: Routledge.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. London: Routledge.
- Taylor, Carrie and Taylor, Jim (2012). **The gift of experiential learning**. New York: Xlibris Corporation.
- Warren, Karen et. al. (Editors) (2012). **The theory of experiential learning.** Boston: Kendall Hunt Publishers.

- Wessels, Marius/Editor. (2013). **Experiential learning**. Lansdown, South Africa: JUTA Academic.
- Zhang, Y., Zhang, H. F. & Wang, Y. J. (2011). "Kolb's Experiential Learning". **Learning and Education Management**, Vol I 114-118 ISBN 2160-1070 978-0-9831693-6-9.
- Zwolsman, S. E., van Dijik, N., Verhoeven, A. A. H., de Ruijter, W. & Wieringa-de Waard, M. (2011). "How learning style affects evidence-based medicine: a survery study". **Medical Education,** 11 article no 81.

الفصل الرابع

التعلم عن طريق العمل

4

- مقدمة.
- خطوات تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي عملياً.
- طرح الأسئلة في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- دمج مهارات الحياة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- الخطوط العريضة للدرس.
- إيجابيات التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- سلبيات التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مراجع الفصل الرابع.

الفصل الرابع

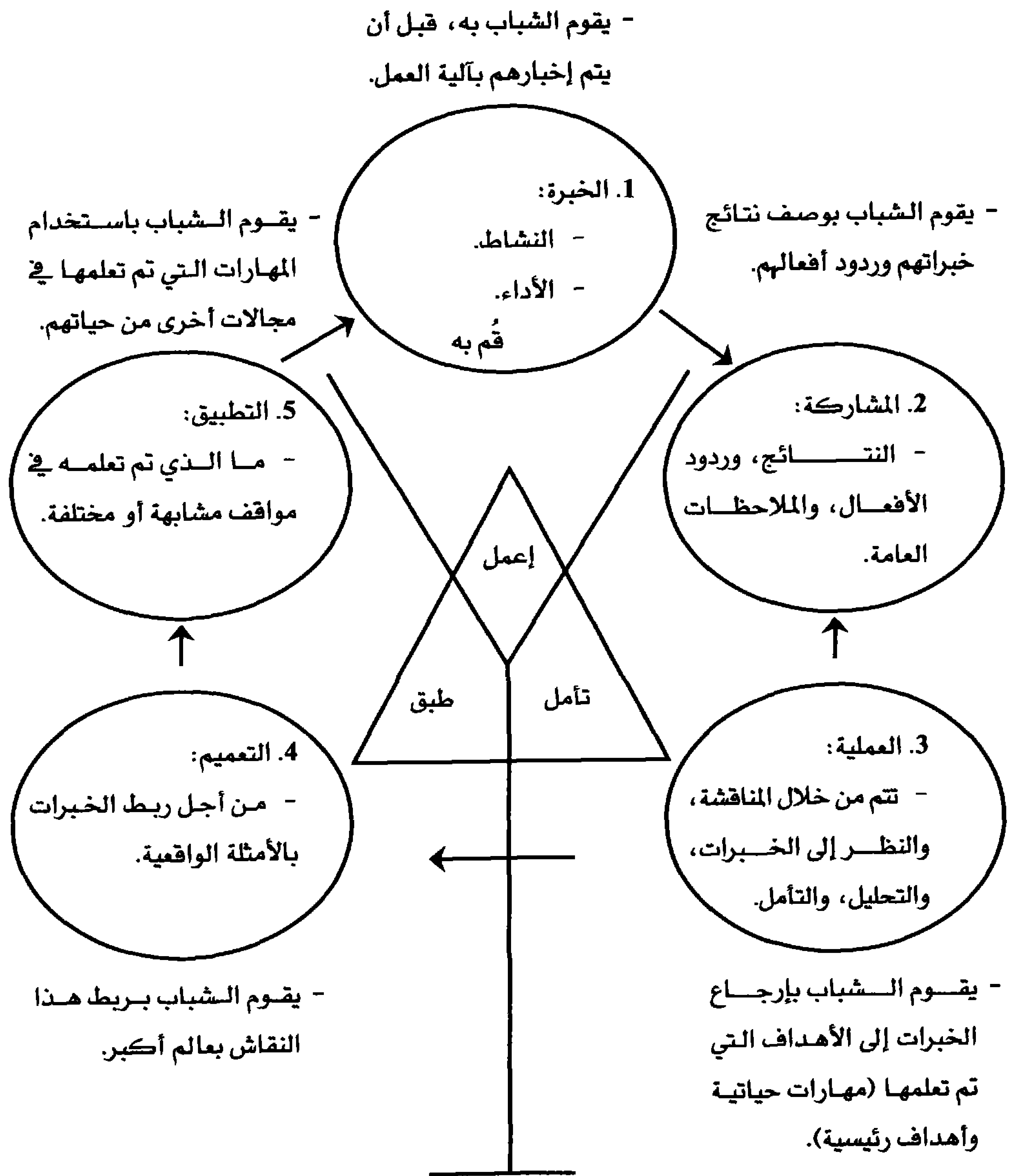
التعلم عن طريق العمل

Learning by Doing

مقدمة:

يُستخدم مصطلح التعلم بالعمل Learning by doing في برامج تدريب الشباب، حيث يؤدي فهم هذه العملية والتي تسمى "التعلم التجريبي أو الخبراتي" إلى مساعدة القادة الجدد وذوي الخبرة، على المرور بتجارب وخبرات ممتعة ومجزية. وعندما يتم البدء باستخدام هذه العملية، فإنه من المحتمل أن تستغرق وقتاً أطول في الإعداد، منه في إلقاء المحاضرة أو التحضير لاجتماع الفريق. ولاحقاً سوف يتم الوصول إلى فكرة مفادها أن الوقت الذي تم استغراقه في الإعداد والتحضير لطريقة التعلم عن طريق العمل، كان ذا قيمة كبيرة، كما سيتم الكشف عن المجالات التي من خلالها يتم تطبيق المعرفة والمهارات المتعلمة في مجالات الحياة المختلفة.

ويساعد نموذج التعلم بالعمل، الكثير من الشباب على اكتساب الخبرات المتنوعة، وذلك عن طريق استخدام أقل مستوىً ممكن من الإشراف أو الإرشاد، الذي يتم تقديمه من جانب الأشخاص الأكثر نضجاً، وذلك من خلال إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم بأنفسهم، من دون الحاجة إلى بيان الكيفية التي تتم بها الأشياء، مما أدى إلى تسمية هذا النموذج بالتعلم الخبراتي أو التجريبي؛ لأنه مبني بشكل أساس على اكتساب الخبرة من خلال التجربة، والشكل الآتي (3) يوضح خطوات هذا النموذج:



الشكل (3)

خطوات عملية التعلم بالعمل

خطوات تطبيق عملية التعلم التجريبي أو الخبراتي عملياً:

من المهم أولاً أن تتم مراجعة الدرس والمواد التعليمية المرافقة، وممارسة الأنشطة من أجل تعلمها. وبالنسبة لقائد المجموعة، فإنه يتوجب على الأشخاص الأكثر خبرة ونضجاً منهم، مساعدة الشباب في هذه العملية، بحيث يتمكنوا من طرح الفرضيات وتحديد الحلول الخاصة بهم.

كما يتضمن نموذج التعلم الخبراتي أو التجريبي خمس خطوات، يمكن اختصارها في ثلاث خطوات رئيسية فقط هي: العمل، والتأمل، ومن ثم التطبيق، حيث أنه لا يتم تطبيق خطوة واحدة بمعزلٍ عن الخطوات الأخرى، وذلك لكونها مترابطة معاً. كما أنه من المهم إكمال هذه الخطوات الثلاث الرئيسية للدورة التعلمية في الوقت الذي يتم فيه إنهاء الوحدة الدراسية.

وفيما يأتي توضيح الأدوار التي يتوجب على القائد والشباب في وقت واحد القيام بها لكل خطوة من خطوات عملية التعلم الخبراتي أو التجريبي الثلاث وخطواتها الفرعية الخمس التابعة لها:

أولاً: خطوة العمل Act

وتشمل الخطوة الفرعية المسماة بالخبرة أو الممارسة كالآتي:

1. الخبرة (الممارسة): وفيها دور للقائد وللشباب كما يأتي:

- **القائد**: يقوم القائد بشرح الخبرة التي سيمر بها الشباب أو النشاط الذي سيمارسونه قبل أن يخبرهم عن كيفية الأداء، ثم يعمل على تشجيع الشباب على التفكير بما يمكن أن يروه، أو ما يمكن أن يحدث من خلال طرح بعض الأسئلة مثل؛ "ماذا تتوقع أن ترى؟"، و"اكتب فرضياتك أو توقعاتك حول ما سيحدث".

■ الشباب: المرور بخبرةٍ حول ذلك النشاط من حيث الأداء والعمل، باستثناء ما يتعلق بالتعليمات المنظمة، والسلامة العامة، ومتطلبات الوقت. فعلى الشباب أن يقوموا بالفعل، أو المرور بالخبرة، قبل أن يتم إبلاغهم بذلك، أو أن يشاهدوا كيفية الأداء ذاته.

ويتيح هذان الدوران للشباب ولقائد المجموعة الفرصة من أجل تطوير الأفكار المنطقية، والتعبير عن هذه الأفكار، والتفاعل مع الآخرين في المجموعة، ومقارنة الخبرات والآراء ببعضها. وفي هذه الحالة، فإنه من الضروري أن تتم تهيئة الجو المناسب، من أجل قبول المشاركات الفردية والتفكير متعدد الجوانب مثل: (تقبل آراء الآخرين واحترام وجهات نظرهم).

ثانياً: خطوة التأمل Reflect

وتشمل هذه الخطوة الرئيسة الخطوتين الفرعيتين الآتيتين:

2. المشاركة (ماذا يحدث؟): وهنا يتضح دور كل من قائد المجموعة والشباب كالآتي:

■ القائد: إعداد أسئلة يتم توجيهها للطلبة للاستفسار عن خبراتهم وردود أفعالهم حولها، بعد أن ينهوا النشاط المطلوب منهم.

■ الشباب: المشاركة في الوصول إلى النتائج، وردود الأفعال، والملاحظات بشكل جماعي، كما يقوم الشباب بوصف نتائج الخبرات وردود أفعالهم.

3. العملية ذاتها (ما هو المهم؟):

■ القائد: إعداد أسئلة، حيث يقوم بطرح هذه الأسئلة على الطلبة للاستفسار عن أشياء يشعرون بأنها مهمة عن الخبرة التي مروا بها.

■ الشباب: القيام بالتعلم الخبراتي من خلال المناقشة، والنظر إلى الخبرة بعمق، والعمل على تحليلها، والتفكير بها، حيث يربط الشباب الخبرة بالمادة التعليمية المستهدفة وبمهارات الحياة اليومية التي تمّ تعلمها أو اكتسابها من قبل.

ثالثاً: خطوة التطبيق Apply

وتتناول هذه الخطوة الرئيسة خطوتين فرعيتين تزودان الشباب بالأنشطة والأسئلة التي تساعدهم على تلخيص ما مروا به من خبرات، بحيث تمكنهم من تعميم ما تعلموه على مواقف تعلمية وحياتية أخرى. وهاتان الخطوتان الفرعيتان اللتان تتبعان خطوة التطبيق الرئيسة هما:

4. التعميم **Generalize** (ماذا يعني؟): وفيها يقوم القائد والشباب بالآتي:

■ القائد: إعداد أسئلة يوجهها للطلبة للاستفسار منهم عن مدى ارتباط الخبرات التعلمية التي يمرون بها بظروف حياتهم اليومية.

■ الشباب: القيام بعملية التعميم من أجل ربط الخبرة التي يمتلكونها بالأمثلة والمواقف الحياتية الواقعية، حيث يقوم الشباب بربط المادة الدراسية والمهارات الحياتية التي تمت مناقشتها بالواقع العالمي الواسع.

5. التطبيق (ماذا الآن؟): وهنا يقوم كل من القائد ومعه الشباب بالآتي:

■ القائد: اقتراح وتطوير أسئلة، توجه للطلبة عن الكيفية التي من الممكن أن يطبقوا بواسطتها ما تعلموه في مواقف مماثلة أو مختلفة.

■ الشباب: تطبيق ما تم تعلمه في مواقف مشابهة أو مماثلة (أي الممارسة ذاتها)، حيث يقوم الشباب باستخدام المادة الدراسية الجديدة والخبرات الحياتية في أجزاء أخرى من حياتهم.

طرح الأسئلة في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

واحد من الأدوار المهمة التي يقوم بها قائد المجموعة هو تشجيع الشباب على التفكير بالأسئلة مفتوحة النهاية مثل: لماذا؟ وكيف؟ وماذا لو؟ التي تساعد على تحدي تفكير هؤلاء الشباب وتعمل على توفير الفرص التي تعمل على تقييم الخبرات التي مروا بها ومدى التقدم الذي أحرزوه.

دمج مهارات الحياة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي:

يُقبل كل من الأولاد والبنات إلى هذا النوع من التعلم، لأنهم يستمتعون بتطبيق أو ممارسة خطواته المختلفة والقيام بالأنشطة المتنوعة في النوادي، ومخيمات الشباب، وغيرها من المجموعات بتشكيلاتها المتنوعة. ومع ذلك، فإنه عند التعامل مع الشباب، يبقى من المهم التركيز على تدريس مهارات الحياة، التي تساعد في الواقع هذه الفئة من المجتمع على أن يديروا أنفسهم بأنفسهم، وأن يكونوا منتجين، ويساعدوا بقية أفراد المجتمع على تطوير المجتمع ونمائه. وهناك العديد من المهارات التي تعتبر ضرورية في الحياة، ومهمة لدعم الإعداد المهني والوظيفي للشباب مستقبلاً. ورغم كثرة هذه المهارات، فإنها تندرج تحت العناوين الخمسة الرئيسة الآتية:

- تعزيز مهارات التعلم: مثل التركيز على حب الاستطلاع، وقبول عمليات التغيير، والتعامل معها بإيجابية، وتحديد مصادر المعرفة، وتنمية المهارات الحركية المختلفة.
- العمل على استخدام وتعزيز مهارات صنع القرار: مثل تقييم الحاجات والاهتمامات، وذلك باستخدام بعض الموارد أو المصادر مثل الوقت، والطاقة، والمواهب، والمال، وذلك بشكل حكيم، والعمل على تحديد الأهداف المنشودة والأولويات المطلوبة.

- تطوير مفهوم ذاتي إيجابي: إذ يُعد مفهوم الذات على أنه اعتقاد منبثق من الفرد ذاته، بحيث يعمل على المشاركة في استغلال قدرته على نقل بعض المسائل أو المشكلات أو القضايا إلى الحياة الفردية، مما يؤثر بالتالي إيجابياً على حياة الآخرين.
- التواصل وتقوية العلاقة مع الآخرين: إذ يؤدي تطوير المهارات التواصلية، إلى تعزيز القدرة على فهم واحترام مضمون الانفتاح على الآخرين، وذلك من أجل إيجاد وجهات نظر مغايرة لما لدينا. وهذا يتضمن: التواصل اللفظي وغير اللفظي، والمهارات الاجتماعية؛ مثل اللباقة الدبلوماسية، والقدرة على تكوين الصداقات، والحوار، والقدرة على إدارة الصراعات.
- الاستجابة إلى احتياجات الآخرين وحاجات المجتمع: وذلك من أجل إيجاد وعي لديهم متعلق بالأشخاص الذين يعيشون في هذا المجتمع، واتخاذ القرارات والأفعال المناسبة. وهذا يتضمن، تقديم الرعاية للآخرين بطريقة من شأنها أن تحترم قيمهم واهتماماتهم، والعمل على تقبل المسؤوليات الموجهة لأهداف الأفراد والمجموعة داخل مجتمعهم، واحترام الآخرين ضمن منظومة الأسرة والنادي والمجتمع، ومسؤوليات المشاركة الحقيقية للمواطنة الفاعلة.

مثال:

من أجل توضيح الآلية التي تتم بها عملية تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي في الدرس، فإنه يمكن أن يتم ذلك عن طريق مجموعة مكونة من (4) من الطلبة، تعرض سلسلة استكشافية علمية تدور حول الآتي:

عنوان الدرس: دعنا نتحدث عن موضوع النفايات.

الأهداف:

سوف يسعى الشباب في هذا الدرس لتحقيق الأهداف الآتية:

- أن يعي الشباب كيف تؤثر النفايات التي ينتجونها على البيئة.

- المراحل الأساسية لعملية التخلص من النفايات والتي تشمل: التقليل منها ، ومن ثم إعادة استخدامها ، وكذلك إعادة تدويرها أو صنعها.
- أن يتمكنوا من إيجاد فرق واضح من خلال تقليل كمية النفايات التي يتم إرسالها إلى المكبات الخاصة بها.

تعلم المهارات الحياتية:

سيقوم الشباب بالآتي:

- تعزيز مهارات التعلم.
- استخدام مهارات اتخاذ القرار والعمل على دعمها.
- الاستجابة إلى احتياجات الآخرين في المجتمع.

خلفية النشاط:

تحتاج بعض المنتجات التي نقوم بتصنيعها إلى سنوات عدة لكي يتم ذوبانها أو امتصاصها ، وهذا يعني أن نستخدم الأرض التي نعيش عليها كمكبات للنفايات، مما يؤدي إلى تلوث البيئة من حولنا.

وهناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها تقليل كمية النفايات التي نتخلص منها يومياً. وبشكل عام، فإنه يتوجب على كل شخص اتباع الخطوات الثلاث السابقة التي تشمل تقليل النفايات، ومن ثم إعادة استخدامها ، وأخيراً إعادة تدويرها. وهذا من شأنه أن يقلل كمية النفايات التي تنتج من شراء العديد من المنتجات التي يتم وضعها في أكياس صغيرة.

ويتم استخدام مرحلة إعادة الاستخدام في بعض الأشياء مثل، البطاريات القابلة للشحن، والمنتجات المصنوعة من الإسفنج، والمناديل المصنوعة من القماش. كذلك يمكن إعادة تدوير الطعام من خلال تحويل بقايا الطعام إلى أكوام من السماد ، بالإضافة إلى إمكانية وجود طرق أخرى من شأنها الاستفادة من الأشياء بدلاً من

التخلص منها. كما يمكن تقليل كميات النفايات من خلال خلق وعي يركز على ضرورة إيجاد طرق من شأنها تقليل حجم النفايات، ومن ثم العمل على ملاحظة النتائج في البيئة المحيطة بنا.

الخطوط العريضة للدرس:

1. الخبرة (الممارسة أو العمل): ويكون ذلك بالقيام برحلة إلى أحد المحال التجارية، واستكشاف الطرق التي يتم بها تغليف المنتجات، ثم كتابة المنتجات التي تم تغليفها بشكل كامل وأيها تمَّ تغليفه بشكل قليل، وأَيها يمكن الاستفادة بسهولة من غلافه، ثم العمل على تصنيفها بناءاً على محتوياتها.
2. المشاركة (ماذا حدث؟): وهنا يقوم الأعضاء بتوضيح الأشياء التي لاحظوها أثناء قيامهم بتصنيف المنتجات.
3. العملية (ما المهم منها؟): وهنا يمكن طرح بعض الأسئلة الآتية: هل بعض المنتجات تمَّ تغليفها أكثر من اللازم؟ وهل جميع الأغلفة يمكن إعادة تدويرها أو أنها قابلة للتحلل؟ وهل تعتقد أن قرارك الذي اتخذته (في شراء المواد من المتجر) يؤثر على الآخرين في بيئتك؟ فإيجاد الفروق في الالتزام يمكن أن يتم من جانب شخص، أو من جانب مجموعة، أو من جانب عائلة، أو في منزل واحد في الوقت ذاته.
4. التعميم (ماذا يعني هذا؟): قم بسؤال المجموعة حول ما إذا كانت هناك طرق تعمل على تقليل كمية النفايات؟ وما الذي يمكن أن يقوموا به بشكل مختلف فيما يخص عمليات الشراء من جانب عائلاتهم؟ وبأي طريقة يمكن أن يغيروا الأشياء التي يشترونها؟.
5. التطبيق (ماذا الآن؟): قم بمناقشة الخطوات التي يمكن للعائلة أن تتبعها من أجل تغيير الطريقة التي يقومون بواسطتها بشراء الأشياء، إلى طرق أخرى أقل تأثيراً على البيئة.

وكنشاط يمكن متابعته، يقوم الأعضاء بحفظ سجلات المنتجات التي قامت عائلتهم بشرائها خلال عملية تسوقهم الكبيرة، ومن ثم قم بقياس أو حساب كمية النفايات التي تم إنتاجها خلال هذه العملية، ثم قارن بين الاختلاف في كمية النفايات التي يتم التخلص منها قبل تطبيق الخطوات الأساسية التي تم ذكرها سابقاً، وبعد ذلك قم بطرح السؤال الآتي: ما الاختلافات التي من الممكن أن يقوموا بها، من أجل عمل التحسينات البسيطة لهم؟.

الخلاصة: هل يتوجب عليَّ استخدام التعلم الخبراتي أو التجريبي بعد كل ذلك؟

من المحتمل أن تأخذ هذه العملية المزيد من التحضير، حيث من المحتمل أن تتم مكافأة الأعضاء والقائد في المنظمة أو المؤسسة الإدارية أو التعليمية، وذلك بتضمين الأمور الآتية في قراراتك:

إيجابيات التعلم الخبراتي أو التجريبي:

وتتمثل هذه الإيجابيات أو الفوائد في الآتي:

1. العمل على زيادة استخدام الحواس المتعددة (النظر، والسمع، والشم، والذوق، واللمس)، وهذا من شأنه زيادة المحافظة على ما قمت بتعلمه.
2. تعدد طرق التعليم والتعلم يعمل بشكل متكامل معاً، وذلك من أجل زيادة مستوى الإبداع والمرونة بشكل أكبر.
3. التركيز على التعلم من وجهة نظر المجموعة، وتقليل التعلم من وجهة نظر المعلم لوحده.
4. الوصول إلى اكتشاف المعرفة وإيجاد الحلول من أجل بناء الطاقة الذاتية وتعزيز الدافعية للطلبة.
5. أن تصبح عملية التعلم أكثر متعة للأعضاء (الطلبة)، وأن تصبح عملية التعليم أكثر متعة بالنسبة للقادة (المعلمين).

6. إذا تفاعل الشباب في عملية التعلم، فإن ذلك يكسبهم الإلمام بالنتائج ويقلل من المشكلات السلوكية.
7. تعلم مهارات حياتية جديدة، بدلاً من الاقتصار على تعلم محتوى المادة فقط.

سلبيات التعلم الخبراتي أو التجريبي:

تتمثل أهم هذه السلبيات في الآتي:

1. الالتزام بالتحضير الدقيق من جانب القادة.
2. الاتصاف بالصبر والقيام بالإرشاد السليم من جانب القادة أيضاً، وهنا يمكن أن يكون النموذج اللامركزي أقل تنظيماً، أو حتى أنه أقل ملاءمة لأنماط القادة المتسلطين.
3. الالتزام بأنه لا توجد في العادة إجابة واحدة صحيحة.

مراجع الفصل الرابع

- Akcan, S. (2011). "Analysis of Teacher Candidates' Learning Experiences in an "English Teaching Methods" Course". **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, 36 (162), 247-260.
- Alaoutinen, S., Heikkinen, k., & Porras, J. (2012). "Experiences of learning styles in an intensive collaborative course". **International Journal of Technology and Design Education**, 22 (1), 25-49. doi: 10.1007/s10798-010-9135-3.
- Alejos, A. V., Fernadez, J. A. G., Sanchez, M.G., & Cuinas, I. (2011). "Innovative Experimental Approach of Learning- Through- Play Theory in Electrical Engineering". **International Journal of Engineering**, 27(3), 535-549.
- Andreu-Anders, M. A., & Garcia-Casas, M. (2011). "Perception of Gaming as Experiential Learning by Engineering Students". **International Journal of Engineering Education**, 27(4), 795-804.
- Asadoorian, J., Schonwetter, D. J., & Lavigne, S.E. (2011). "Developing Reflective Health Care Practitioners: Learning from Experience in Dental Hygiene Education". **Journal of Dental Education**, 75(4), 472-484.
- Ayob, A., Hussain, A, Mustafa, M.M. & Shaarni, Mfas (2011). **Nurturing Creativity and Innovative Thinking through Experiential Learning**.
- Baker, M.A. & Robinson, J.S. (2011). "Should This Rightfully Be Called Education? The Application of Kolb's Experiential Learning Model". **Agriculture Education Magazine**. Jan/Feb 2011: 9-11.

- Baker, M.A., Brown, N.R., Blackburn, J.J. & Robinson, J.S. (2011). "Effects of the Order of Abstraction and Type of Reflection on Contene Knowledge When Teaching Experientially: An Expoloratory Experiment". Unpublished paper, Oklahoma State University.
- Beard, Collin and Witson, John (2012). **Experiential learning: A best partice hand book of educators and trainers.** London: Kogan Page.
- Bilyk, Barbara (2013). **Reflective essay: Kolb's experiential learning cycle**. New York: Grin Verlag.
- Brown, Susan et. al., (2010). **Experiential learning in sport management: Internships and beyond**. Boston: Fitness Information Technology.
- Businessballs (2013). "Experiential learning: Experience –based learning-guide to facilitating effective experiential learning activities". http://www.businessball.com
- Businessballs (2013). **Kolb's learning styles: David Kolb's learning styles model and experiential learning theory**. http://www.businessballs.com/kolblearning styles.htm.
- Clarke, John H. (2013). **Personalized learning: Student-designed pathways to high school graduation**. Boston: Corwin Publishers.
- Corey, Marianne and Corey, Gerald (2014). **Groups: Process and Practice**. New York: Cengage Learning.
- Du Four, Richard et. Al., (2010). **Learning by doing: A handbook for professional communities at work**. New York: Solution Tree.
- Edelbring, S., Dastmalchi, M., Hult, H., Lundberg, I. E., & Dahlgren, L. O. (2011). "Experiencing virtual patients in clinical learning: a

phenomenological study". **Advances in Health Sciences Education**, 16(3), 331-345. doi: 10.1007/s10459-010-9265-0.

- Evans, Norman (2013). **Experiential learning around the world**. New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Fink, Dee L. (2013). **Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses**. New York: Jossey-Bass.
- Freedman, Arther M. & Leonard, Skipton (2013). **Loading organizational change using action learning**. Washington, D.C.: Learning Through Action Publications.
- Fried, Jane (2012). **Transformative learning through engagement: Student affairs practice as experiential pedagogy**. New York: Stylus Publishing.
- Giuse, N. B., Koonce, T.Y., Storrow, A.B., Jusnoor, S.V. & Ye, F. (2012). "Using Health Literacy and Learning Style Preferences to Optimize the Delivery of Health Information". **Journal of Health Communication** 17:122-140.
- Goby, Valerie p. and Lewis, Justus H. (2005). **Using experiential learning theory and the Meyers-Briggs type indicator in teaching business communication.** New York: Amazon Company.
- Harris, Kerry and Jones, Robyn L. (2012). **Enhancing coaches' experiential learning through CoPs: An action research study**. New York: LAP Lambert Academic Publishing.

- Home, R. (2013). **Experiential learning articles and critiques of David Kolb's theory**. http://reviewing.co.uk.
- Huerta-Wong, Juan E. (2011). **Experiential learning and virtual learning environments**. New York: LAP Lambert.
- Hunt, Jasper S. (2013). **Ethical issues in experiential education**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Jordi, R. (2011). "Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices". **Adult Education Quarterly. 61(2) 181-112**.
- Kablan, Z. (2012). "The Effects of level of Congnitive Learning and Concrete Experience on Teacher Candidates' Lesson Planning and Application Skills. **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, 37(163), 239-253.
- Kelly, Curtis and Jogakuin, Heian (2013). "David Kolb, the theory of experiential learning". **The Internet TESL Journal**, 71 (3), 48-56.
- Kohonen, Viljo (2012). "Learning to learn through reflection: An experiential learning perspective". University of Tampere Publication.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2011). Learning Style Inventory Version 4.0 Hay Resources Direct. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116 www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand.
- Kolb, D. A., & Yeganeh, B. (2012). "Deliberate Experiential Learning: Mastering the Art of Learning from Experience".. In K.Elsbach, C.D. Kayes & A. Kayes (Eds.), **Contemporary Organizational Behavior in**

Action (1st Edition ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.120.

- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.
- Kolb, David A. and Plovnick, Mark S. (2011). **The experiential learning theory of career development.** New York: Nabu Press.
- Lai, D. et. al., (2009). **Mastering computer through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Lake, Vickie E. and Jones, Ithel (2012). **Service-learning**. New York: Free Spirit Publishing.
- Malam, L., & Grundy-Warr, C. (2011). Liberating: Thinking beyond the grade' in field-based approaches to teaching. **New Zealand Geographer**, 67(3), 213-221. doi: 10.1111/j.1745-7939.2011.01213.x.
- Mc. Donald, Betty (2013). **Assessing experiential learning: using senses to learn.** New York: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Neil, James (2004). **Experiential learning cycles: Overview of 9 experiential learning cycles.** HOME Org.
- Niu, H.J., & Wang, Y. D. (2011). What is professional? An experiential learning theory perspective learning theory perspective of sales engineer competencies in the semiconductor industry. **African Journal of Business Management**, 5(5), 1734-1748.
- Passarelli A. M. & Kolb D. A. (2011). The learning way-Learning from experience as the path to lifelong learning and development. In London, M. (Ed.), Handbook of lifelong learning. N.Y.: Oxford University press.

- Prensky, Marc R. (2010). **Teaching digital natives: Partnering for real learning**. Boston: Corwin.
- Reynolds, Michael and Vince, Russ (2008). **Handbook for experiential learning and management education**. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, J.W. (2012). **Beyond learning by doing: Theoretical Currents in Experiential Education**. New York, NY: Routledge.
- Roberts, Jay W. (2011). **Beyond Learning by doing: Theoretical currents in experiential education.** London: Routledge.
- Roberts, T.G. (2006). "A philosophical examination of experiential learning theory for agricultural educators". **Journal of agricultural Education**, 47 (1), 17-23.
- Schellhase, Kristen C. (2006). "Kolb's experiential learning theory in athletic training education: A literature review". **Athletic Education Journal**, 2, 18-27.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. London: Routledge.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. London: Routledge.
- Spring, H. (2012). "Learning and teaching in action". **Health Information Journal**, 29(2), 172-176. doi: 10.1111/j.1471-1842.2012.00983.x

- Sweitzer, H. F. and King, Mary A. (2013). **The successful internship**. 4th Edition. Boston: Cergage learning.
- Taylor, Carrie and Taylor, Jim (2012). **The gift of experiential learning**. New York: Xlibris Corporation.
- Wallace, C.S. (2012). "Authoritarin science curriculum standards as *barriers to teaching and learning: An interpretation of personal experience*". **Science Education**, 96(2), 291-310. doi: 10.1002/sce.20470.
- Warren, Karen et, al., (2009). **Theory and practice of experiential education**. Washington, D.C.: Association for Experiential Education.
- Warren, Karen et. al. (Editors) (2012). **The theory of experiential learning.** Boston: Kendall Hunt Publishers.
- Wessels, Marius/Editor. (2013). **Experiential learning**. Lansdown, South Africa: JUTA Academic.
- Wurdinger, Scott D. and Carlson, Julie A. (2010). **Teaching for experiential learning**. New York: Rowman & Little Field Education.

الفصل الخامس

فعالية التعلم الخبراتي أو التجريبي

5

- مقدمة.
- اهتمامات الطلبة والتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- الخبرات الأولية والثانوية والتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- المناهج التخصصية والتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- المعرفة الناتجة عن التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- نظرة نحو مستقبل التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مراجع الفصل الخامس.

الفصل الخامس

فعالية التعلم الخبراتي أو التجريبي

مقدمة:

إن الأسباب التي تقبع خلف أن يكون التعلم الخبراتي أو التجريبي فعالاً، تكون متشابكة مع بعضها بعضاً، حيث أنه ومن خلال المراحل الأولى التي تكمن في عملية التعلم التجريبي، أو على الأقل تكمن في إدارك مفهوم الحرية الأكاديمية، فإنه ينبغي توفيرها بصورة مستمرة، مما يؤدي إلى قدرة الطلبة على اختيار موضوع يتناسب ومجال اهتماماتهم وميولهم.

وهذا المنطلق لا يشير إلى منحهم الحرية المطلقة لاختيار ما يفضلونه أو يميلون إليه، لأن المعلمين الملتحقين بالمدارس الحكومية، ملزمون بشرح جوانب معينة من الدروس في المواد التي يتخصص فيها الطلبة، مع تزويدهم بالخيارات الممكنة لكيف ومتى يتم تغطية تلك المادة. وحتى الطلبة الذين هم على أبواب التخرج في مرحلة البكالوريوس والذين غالباً ما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، فإنهم مجبرون على استخدام الأساليب الموضحة مسبقاً لإجراء الأبحاث العلمية بطريقة دقيقة، والتي قد تتسع أو تضيق اعتماداً على درجة صعوبة أو سهولة المشكلة قيد البحث.

ومن جهة أخرى، فإن الحرية المرتبطة بالتوجيه والإرشاد الضروريين، يتيح للطلبة طرح الأفكار في المجال أو الاتجاه الذي يرغبون أن يدرسوه وكيف يمكن دراسته. لذا، فإن الحرية تشجع الطلبة أو تمكنهم من التحكم بما يتعلمونه، كما تتيح لهم الفرصة لمراعاة اهتماماتهم واختيار المشكلات ذات العلاقة بتلك الاهتمامات، والبحث عن الحلول المناسبة، واكتشاف المعرفة المفيدة لمستقبلهم التعلمي.

اهتمامات الطلبة والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

تمثل اهتمامات الطلبة الأمر الأساس للعملية التعليمية التعلمية، وإذا ما تمّ إغفالها أو إهمالها، فإن التعلم سينحرف عن مساره ولن يحقق الأهداف المرجوة من

ورائه. وكان ديوي Dewey منذ عام 1916 قد أكد على أن التعلم لن يتم في مثل هذه الظروف، فقد يلجأ المعلمون إلى إجبار الطلبة على التعلم عن طريق تهديدهم بالاختبارات القصيرة أو الطويلة تارةً، وبالجوائز للترضية تارةً أخرى. ومع ذلك، فإنه عند اعطاء الطلبة الحرية الكافية، يصبح لديهم الميل الحقيقي للقيام بعملية التعلم بأنفسهم. وهذا التوجه عادة يطرح موقفاً يكون التحفيز فيه ذاتياً.

فعلى سبيل المثال، عندما يمنح الطلاب الحرية لتصميم مشاريع علمية من اختيارهم، فإنهم يقومون بتطوير مشاريع ذات صلة فعلية بحياتهم اليومية، مما يجعلهم متحمسين لإنجازها بالمستوى الأفضل، وهذا ما دفع برونر Bruner منذ ستينيات القرن العشرين إلى التأكيد على أنه إذا كان المعلمون يهتمون بإجبار الطلبة على عقد حلقات مطولة من التعلم، فلا بد من وجود مكافآت أو جوائز تشجيعية أساسية لزيادة فهمهم للمنهج المدرسي المطروح، أو مراعاة ذلك عند تصميم منهج جديد.

ومن ناحية أخرى، فإن الرغبة تنبع من الذات، وهي التي تدفع الطلبة إلى السير قُدماً وبكفاءة عالية في العملية التعليمية التعلمية، وإنهاء مشاريعهم البحثية بمستوى أفضل، لأنهم سيكونوا أقل حماسة عندما يجدون أن الموضوعات أو القضايا التي يطرحها المعلم أقرب لاهتماماتهم أو اهتمامات المدرسة من اهتمامات الطلبة أنفسهم. وعندما تكون الرغبة والاهتمام نابعان من الذات عوضاً أن يكون الطلبة مجبرين عليها، فإنهم سوف يندمجون في العملية التعليمية التعلمية فكرياً وعاطفياً بدرجة أكبر.

لذا، فإن ديوي Dewey قد أشار إلى أن الرغبة والاهتمام هما أقرب العلاقات ارتباطاً للجوانب الروحانية في الإنسان. وبناءً عليه، فهم مرتبطون بالقضايا الفكرية التي يتسلح بها الطلبة، مما يتعين على المعلمين ضرورة الاهتمام بالأمور الروحانية والعاطفية لدى هؤلاء الطلبة، وذلك بهدف البدء بدقة في العملية التعليمية التعلمية. ومن الجلي أن الهدف الأساس الذي يركز عليه التعليم الرسمي يتمثل في استيعاب محتويات المواد الدراسية التي تراعي في العادة تلبية الجوانب العاطفية والحسية للمتعلمين من

خلال عملية التعليم، ولا سيما إذا ما انخفضت الدافعية لديهم. وحينما يقوم الطلبة باختيار الخبرات أو التجارب التي تعني لهم الكثير، فإنهم محفزين ذاتياً.

وعلى صعيد آخر، فإن اهتمامات الطلبة ورغباتهم تمثل أموراً في غاية الأهمية، ولا سيما في مرحلة بداية العملية التعليمية التعلمية. وبالرغم من ذلك، فمن المرجح أن يكون المعلمون بحاجة إلى توجيه تلك العملية، حتى يحافظوا على تواصل اهتمامات الطلبة وزخمها خلال فترة انخراطهم في التجربة. فحينما تكون لدى الطلبة القدرة على تخيل الغاية من أفكارهم أو أهدافهم، فستكون لديهم القدرة على توجيه جهودهم إلى تحقيق تلك الغايات.

فالطرق المتبعة في تحقيق تلك الغاية، من الممكن أن تلزم الطلبة على الخضوع إلى مجموعة من التجارب والتعلم من أخطائهم، وذلك قبل قيامهم بتنفيذ مهمة ما أو مشروع علمي محدد. فمن خلال مرحلة تطبيق الخبرات والتجارب قبل التعلم من الأخطاء، فمن المرجح أن يكون المعلمون بحاجة إلى توفير المعلومات والمصادر التي تمكن الطلبة من القضاء على العوائق التي تواجههم، وإلا فسيكون من المحتمل أن يفقد الطلبة اهتماماتهم وفقدان الفرص المهمة للتعلم من جانبهم.

لذا، فإن المعلمين لديهم القدرة على تعزيز عملية التعلم، وذلك عن طريق تشجيع الطلبة إلى توجيه الأسئلة، والتصدي للمشكلات المتنوعة والملائمة التي ستساعدهم على ترسيخ اهتماماتهم. إذ إن التحدي غير الكافي ينجم عن حدوث ملل وسأم، في حين أن النسبة العالية من التحدي تؤدي إلى حدوث نوع من الإحباط. ففي كلتا الحالتين من المرجح أن يندرج التعليم في إطار الظهور في موقف ضعف، وذلك في حال إذا لم يوفر المعلمون التوجيه والإرشاد المناسبين للطلبة.

وهذا لا يعني أن على المعلمين توفير الإجابات عندما يكون الطلبة غير متحمسين للتعلم، ولكن عوضاً عن ذلك يتعين عليهم أن يوفروا المصادر التي تمكن هؤلاء الطلبة من التقدم بمستوياتهم فيما يتعلق بمنطلق البحث عن حلول. ولكن عوضاً عن توفير الإجابات تسهيلاً لعملية تعلم الطلبة، فإن ذلك يحرم الطلبة من ارتكاب الأخطاء وإدراك كيفية حل المشكلات من خلال التعلم من هذه الأخطاء.

وعلى الصعيد الآخر، يعد التعلم الخبراتي أو التجريبي مجهداً أحياناً، ومن الممكن أن يستلزم قضاء وقتٍ إضافي، وذلك بحجة أن الطلاب غالباً ما يرتكبون الكثير من الأخطاء، ولكن في نهاية المطاف فإنه يصبح للتعلم معنى وقيمة. لذا، فإن على المربين وبخاصة المعلمين منهم، التأكيد على معاني التعلم والأهداف التي يسعون مع الطلبة لتحقيقها. فالمشاريع العملية، والخبرات الفعلية، تتعارض مع أوراق العمل والتمارين الأكاديمية النظرية الأخرى، التي لا تتمشى مع رغبات الطلبة واهتماماتهم في التصدي للمشكلات المختلفة، والعمل على حلها من أجل بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم أو الطالب.

الخبرات الأولية والثانوية والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

كان ديوي من أول المفكرين الذين تناولوا قضية الاختلافات بين الخبرات الأولية والثانوية المندرجة في العملية التعليمية التعلمية، حيث أشار إلى أنه من الضروري أن يتم التركيز على العلاقة بين المواضيع المعنية بالخبرات الأولية والثانويةأو الخبرات التأملية، وبذلك فإن الخبرات الثانوية مثل تلك الموجودة في الكتب المدرسية لن تكون عبارة عن أفكار تجريدية، كما ستكون غير منتمية إلى الخبرات الأولية.

وعلى الصعيد الآخر، تعد الخبرات الأولية عبارة عن خبرات مادية أو مباشرة، والتي عادة ما تشترط وجود مشاركة فعلية ومستمرة. وتشتمل الأنشطة المدرسية في الغالب على الخبرات أو التجارب الميدانية، والأنشطة اللامنهجية، والمهارات والألعاب الرياضية. لذا فإن الطلبة غالباً ما ينخرطون بشكل فعال في العملية التعليمية التعلمية، إذ أنهم عادة ما يختبروا الأشياء للوهلة الأولى.

ويشير ديوي إلى أن مثل تلك الخبرات أو التجارب تمثل أهمية كبرى، إذ أن أقل مقدار من الخبرة يكون أفضل من وجود كمٍ هائلٍ من النظريات البسيطة، وذلك لأنه من خلال الخبرة أو التجربة، يكون هناك دليل أقوى من أي نظرية، في حين أن التجربة أو الخبرة وبخاصة التجارب أو الخبرات الدلالية، تكون لديها القدرة على توليد قدرٍ مهم من النظريات، ولا سيما في الإنتاج الفكري.

وعلى الصعيد الآخر، تنتج التجارب أو الخبرات الثانوية في الأصل من رحم التجارب أو الخبرات الأولية، وذلك عندما ينخرط الأشخاص في مهن ما مثل النجارة أو صناعة الخزف والفخار، فيقومون بالتعليق على التجارب التي مروا بها في الماضي، وذلك بهدف تحسين المشاريع وتطويرها على الصعيد المستقبلي، أو يمكن القول بأن التجارب أو الخبرات الثانوية تظهر عندما يشترك الأشخاص في ممارسة رياضة ما، حيث يقومون بالتفكير بصدد كيفية تحسين أدائهم على الصعيد المستقبلي. أما بالنسبة إلى الكتب والمقالات، ففي الغالب يتم تزويدهم بأمثلة عن التجارب أو الخبرات الأولية التي عندما يتم تسليط الضوء عليها تبدو تجارب أو خبرات ثانوية.

وتوجد مشكلة أخرى تتمثل في أن العدد من الطلبة لم تكن لديهم خبرة سابقة بالأنشطة المعنية بمجال التعليم في الخارج، إذ أن معظمهم لم ينخرط في تلك الأنشطة من قبل، مثل تسلق الصخور، أو السباحة على ظهورهم، أو التخييم في المناطق الريفية بعيداً عن ازدحام المدن. ولذلك لم تكن لديهم القدرة على مناقشة الأسس الفلسفية للتعلم الخبراتي أو التجريبي أو الميداني.

وقد أصبح هذا الأمر حقيقةً مُسَلمٌ بها عندما تمَّ سؤال هؤلاء الطلبة عن سبب صعوبة وجود وقت لديهم لمناقشة المادة الدراسية التي يقومون بتعلمها، إذ أن معظمهم قد أجاب بأنهم لم يستطيعوا أن يدركوا المعلومات ذات الإطار الفلسفي، وذلك لأنه لم تكن لديهم خلفية مسبقة حول المشاركة في أنشطة التعلم الخبراتي الخارجي، مما يستدعي من المعلم استخدام العديد من تقنيات وأساليب النقاش الفعّال.

وبالرغم من ذلك، فإن طلبة المرحلة الجامعية الأولى يفتقدون إلى وجود الخبرة الأولية التي تظهر عدم فاعلية تلك التقنيات، ولا سيما في مثل هذه الحالات. لذا، فإن التفسيرات المتعلقة بدورة التعليم في الخارج لم تكن مفهومة للطلبة الذين التحقوا بالجامعة، وذلك لقلة الخبرة الأولية لديهم بهذا الموضوع، إذ أن الموضوع العام المتضمن في تقييمات نهاية الفصل الدراسي، قد ارتكزت على وجود فكرة تدل على أن الخبرة المباشرة كانت أكثر إفادة من الشرح الموجود في الكتاب المقرر والكتب المساندة له.

وعلى صعيد آخر، فإن التجارب والخبرات الشخصية قد أدت بالمدرس الجامعي إلى تزويد الطلبة بمجموعة من التجارب أو الخبرات الأولية في بداية لقائه بهم، ومن ثم ربطها بالخبرات الثانوية. أما بالنسبة إلى الفصل الدراسي التالي، فقد قام الطلبة بالمشاركة في العديد من أنشطة التعليم الخارجي، وذلك من خلال المحاضرات الثماني الأولى، ومن ثم كرسوا جهودهم ومذكراتهم على الشرح المدرج في الكتاب، والأسئلة المدرجة فيه، من خلال المحاضرات الثماني الأخيرة من الفصل الدراسي.

لذا، فقد اتضحت أهمية ذلك المفهوم لكونه فعالاً بشكل كبير، وذلك عندما بدأ الطلبة بالإطلاع ومناقشة الكتب خلال الفصل الثاني من العام الدراسي، حيث كانوا يشعرون بالحيوية والحماس. ومن ناحية أخرى، فقد قام العديد منهم بالتركيز على بعض القضايا المدرجة في تلك الكتب، وتناقشوا فيما بينهم حول النظريات المدرجة في تلك الكتب.

وعلى الصعيد الآخر كانت التقنيات التي اتبعها اثنان من المتخصصين فعالة بشكل كبير مع تلك المجموعة من الطلبة، وذلك لأنهم استطاعوا أن يربطوها بالنظرية. لذا، فكان من الجلي أنه من خلال تقييمات هذين الفصلين الدراسيين والمناقشات التي كانت تجري خلالهما، فإن الطلبة لم يستمتعوا بالخبرات الأولية في الدورة فحسب، بل اتخذوا تلك الخبرات كبداية لهم. كما أنهم كانوا قادرين أيضاً على ادراك المعلومات النظرية على نحو أفضل (المصادر الثانوية) وذلك عند عرضها عليهم.

وقد لاحظ عدد من العلماء الظاهرة ذاتها، وذلك عند اختبار دورة استهلالية متعلقة بالنظام الاجتماعي الذي اتاحة أعضاء هيئة التدريس في قسم علم الاجتماع بإحدى الكليات الجامعية. ففي حين تمَّ عرض النظرية في المقام الأول، قام الطلبة بتكرار النظريات التي تعلموها ولكنهم لم يطبقوها في تجاربهم وحياتهم الفعلية كما ينبغي أن يكون فعلاً.

من هنا، فقد حصل الأساتذة على أفضل النتائج، عن طريق عدم شرحهم نظريات لا أساس لها، مما يؤدي إلى تكوين نظريات متعلقة بتلك التجربة. لذا، فإن

هذه الأمثلة تشير إلى أن المعلمين الذين تقيدوا بالمناهج الدراسية، من المرجح أن يرغبوا في دفع الطلبة لمواجهة الخبرات الأولية قبل فهم الكتاب الدراسي.

فعلى سبيل المثال، فإن معلمي مادة التاريخ لديهم القدرة على إعادة تمثيل جو أي معركة تاريخية، وذلك قبل الإطلاع على أحداث تلك الحرب، في حين أن معلمي اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية لديهم القدرة على أمر الطلبة بأن يمثلوا نماذج مبسطة من المسرحيات، وذلك قبل الإطلاع على أسس التمثيل، كما أن معلمي التربية الرياضية لديهم القدرة على تشجيع الطلبة على ممارسة الأنشطة البدنية، وذلك قبل اطلاعهم على النظريات المعنية بالتطور الحركي والفوائد المتمثلة في التدريبات المختلفة.

ويفسر ديوي Dewey هذا المنطلق، بأن المادة الدراسية المعنية بالتجارب الأولية تحدد المشكلات، وتوضح البيانات التي تظهر من خلال ردود الأفعال الأولية، والتي تؤدي إلى تشكيل المواد الأولية، والتي تؤدي أيضاً إلى تشكيل المواد الثانوية. كما أنه من الجلي أن الاختبار وإيضاح المراحل التالية يكون محمياً ومضموناً فقط في حال إرجاع الأشياء إلى أصلها. ومن ناحية أخرى، فعندما يقوم الطلبة بالبدء في عملية التعلم باعتمادهم على التجارب الأولية، فبالتالي تمكنهم تلك العملية من الربط بين الأفكار النظرية والخبرات الأولية، والتي بدورها من الممكن أن يتم استخدامها لتحسين خبراتهم على الصعيد المستقبلي.

أما بالنسبة إلى المعلمين الذي واجهوا العديد من الخبرات الأولية المتنوعة، فهم عادة ما يبحثون عن الخبرات أو التجارب الثانوية التي ستساعدهم على التقدم وتطوير أساليبهم في التدريس. أما بالنسبة إلى الأشخاص الذين يملكون كماً وفيراً من الخبرات الأولية مثل المعلمين الملتزمين بالأساليب المتبعة لتدريس الطلبة، فمن المرجح أن يفضلوا أن يتم عرض تدريس الخبرات الثانوية في مستهل الدورات الأكاديمية، وذلك عوضاً عن تدريسهم الكم الهائل من الخبرات الأولية.

فبالنسبة إلى إحدى الدورات الدراسية المعنية بطلبة المرحلة الجامعية الأولى والتي تضم اساتذة معينين بنظام الفصل الدراسي، فإن المهمة الأساسية تشترط أن يقوم

الأساتذة بتعليم الطلبة عن طريق انتهاج أسلوب التعلم الخبراتي أو التجريبي. لذا، فإنه ينبغي إدراج الطلبة في العملية التعليمية طيلة العام الجامعي ضمن إطار أسلوب التعلم التجريبي أو الخبراتي، والذي من الممكن أن يكون شاقاً إلى حدٍ ما، وذلك إذا لم ينخرط الطلبة في هذه العملية من قبل.

ومن ناحية أخرى، فإن الخبرات الأولية (مثل تدريس الدروس) تحدث في نهاية العام الدراسي، في حين أن الاطلاعات والمناقشات (الخبرات الثانوية) تحدث في مستهل العام الدراسي، مما يتيح الفرصة لهؤلاء الطلبة بتجميع المعلومات والأفكار والنظريات حول كيفية تطبيق الدروس التجريبية التي تلقوها، ومن ثم يمكنهم تطبيق تجربة أولية على الصعيد المستقبلي. فمقارنة ذلك بالتعليم التقليدي والذي عادة ما يمد الطلبة بالخبرات الثانوية فقط، فإن الطلبة المنخرطين في التعلم التجريبي أو الخبراتي عن طريق دمج كل من التجارب الأولية والثانوية في عملية التعلم، والاعتماد على خبرات الطلبة السابقة، يؤدي إلى احتمالية حاجتهم إلى تلقي الخبرات الأولية في مستهل العام الدراسي، ومن ثم اتباعها بالخبرات الثانوية، والعكس صحيح.

إن الشيء المهم الذي ينبغي أخذه في الحسبان هو قيام المعلمين بدمج الخبرات الأولية والثانوية سوياً في العام الدراسي ذاته. أما بالنسبة إلى التعلم، فمن الممكن أن يفقد مصداقيته، وذلك إذا لم يتم منح الطلاب الفرصة ليعلقوا على التجارب الأولية التي تلقوها، وبالمثل سيفقد التعلم مصداقيته عندما لا يتم منح الطلاب الفرص لتطبيق المعلومات التي تلقوها من خلال التجارب الثانوية.

المناهج التخصصية والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

كان وايتهيد (Whitehead) عام 1929 من الفلاسفة الأوائل الذين عارضوا تقسيم المواد التخصصية إلى مواد فردية، كما قام أيضاً بتأييد استخدام المناهج التخصصية مشيراً إلى: "أن نظمنا المعاصرة المرتبطة بقوة بالتعليم العام الأساسي، ووفقاً إلى اهتمامها بتحليلات المعرفة ذات الصلة بمواد معينة، هي عبارة عن مجموعة غير متناسقة من الجوانب غير المترابطة. وكان تفسير ذلك يتلخص في أنه يتعين علينا أن

نغرس في عقلية الطالب تناسق الأنماط، عن طريق التنسيق بين العناصر المختلفة المتضمنة في التعليم، وربطها بدورات فرعية، حيث إن لكل دورة قيمتها الجوهرية، وذلك للإدراك الفوري للطالب".

ومن ناحية أخرى، فقد حث وايتمان Whiteman المعلمين على مساعدة الطلبة في ربط الأفكار ببعضها، كي تصبح المعرفة عملية ومفيدة. ولكي يتم فعل هذا الأمر، فإنه يتعين على المعلمين أن يجتازوا تلك الأمور إلى المواد التخصصية. أما بالنسبة إلى العصر الحالي، فلا يزال المعلمون يتناولون موضوع الدعم المتمثل في ترابط المناهج التعليمية. فقد أوضح أحد العلماء أن العوامل الابتكارية الثمانية التي تساعد في هذا الصدد قامت بذكر أربع أسباب تفسر سبب الحاجة إلى دمج المناهج الدراسية مع بعضها وهي:

1. التأييد المتزايد لتجارب التعلم والتقييم، والتي تشترط القيام بتطبيق المعرفة عوضاً عن حفظ الوقائع وتكديسها وحشوها.
2. الإدارك المتنامي حول كيفية معالجة الدماغ للمعلومات، من خلال الأنماط والعلاقات المتمثلة في التركيز على الترابط والتناسق.
3. ظهور وعي متعلق بأن المعرفة لا يمكن تقويمها ولا جعلها شاملة، كما أن المشكلات المتمثلة من واقع الحياة، لا يمكن حلها من خلال أي فرع من فروع المعرفة.
4. الإيمان بأن المنهج الدراسي المترابط، يمكن أن يساعد المعلمين والطلاب في التغلب على المفاهيم المتزمتة والتعسفية المرتبطة بالجوانب المحيطة بالمواد الدراسية. لذا، فينبغي أن يتم دمج المنهج الدراسي عند استخدام التعلم التجريبي أو الخبراتي، وذلك لأنه في المعتاد تظهر مشكلات عديدة عندما يشترط أن يبحث الأفراد في المعلومات من خلال الأفرع المختلفة من المعرفة. فعلى سبيل المثال، كان الطلبة بحاجة إلى تطبيق أسس علوم الفيزياء والرياضيات والمعرفة المتعلقة بمجال التجارة، وذلك بهدف استيعاب تلك المجالات بشكل دقيق للغاية.

لذا فقد قاموا بعمل رسوم معتمدين على مادة الفيزياء، وذلك لرسم أقوى البُنى التصميمية. كما استخدموا مادة الحساب في قياس الدعامات ومقاسات الرصف، واستخدموا أيضاً أسس المعرفة بمجال النجارة لبناء هزازات خشبية ينبغي وجودها لتركيبها في أماكن معينة في الجسر.

ومن ناحية أخرى اعتمد فريق الطلاب بشكل كبير على المعلومات والمراجعات التي يستمدونها من مواد الرياضيات والفيزياء والتعليم التقني، بالإضافة إلى اعتمادهم بشكل كبير على المعلمين الآخرين، حيث تمَّ عمل جسرٍ من المعكرونة قد صمد لفترة قبل انهياره. فعندما انخرط الطلبة في مثل تلك التجارب كانوا يطبقون المعارف التي اكتسبوها، حيث قاموا بالربط بين المواد التخصصية المتعددة، وحل المشكلات المتعلقة بهذا الصدد، بالإضافة إلى تخطيهم للعوائق التي تمثلت بين الفروع المختلفة للمعرفة.

ومن ناحية ثانية، لا يقوم الطلبة بحفظ الأمور الواقعية، ولا يكونوا ممنوعين من تطبيق أي مواد تخصصية لازمة لحل تلك المشكلة، إذ أنهم قاموا بتجميع المعلومات وطبقوا أفكارهم الخاصة. كما قاموا أيضاً بإيضاح عما إذا كان الحل الذي قدموه مكتملاً أم لا. فعندما تمت تجزئة المواد التخصصية وتقسيمها، كان التعلم مشتتاً ويفقد مغزاه بشكل سريع، بحيث يصل الوقت المخصص لحصة الرياضيات إلى (50) دقيقة، ومن ثم يحضر الطلبة حصة التاريخ، وبعدها حصة العلوم، وأخيراً حصة اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية وذلك على المنوال ذاته حتى نهاية اليوم الدراسي.

أما بالنسبة إلى ترك الطلبة في حيرة من أمرهم بصدد الاستفسار عن كيفية ربط تلك المواد ببعضها، وحيرتهم في إدراك ما يقصد بالمستوى الشخصي، فإن الاختبارات التي تتسم بكونها تضم نسبة عالية من الصعوبات، تضع المعلمين في موقف يتعين عليهم فيه أن يمدوا الطلاب بشرح واضح للغاية في حدود الدرس الذي يتلقونه.

لذا، فإن ذلك الوضع لا يقدم وقتاً إضافياً لمساعدة الطلاب على الربط بين إحدى المواد الدراسية بجوانب أخرى علمية، مما يجعل الخطط المعنية بالدروس غالباً

ما تشتمل على أهداف محددة، مثل اشتمالها على نمط التعلم، وأسلوب حفظ التواريخ ذات الصلة بالمعارك في مادة التاريخ، أو كتابة قصيدة حماسية، إذ أن مثل تلك المواد الدراسية تكون أكثر سهولة وتقييماً، عوضاً عن التدبر في عما إذا كان الطلبة قد تعلموا أسلوب التفكير الناقد وكيفية حل المشكلات المماثلة في الجوانب الواقعية من حياتهم أم لا.

وعلى الصعيد الآخر، لا تتألف الحياة من مواد تخصصية متراكمة، إذ أن الحياة تُلزم الأفراد بالتطبيق عند التصدي لحل المشكلات. لذا، فإن مرزانو Merzano يشير إلى (أن جل ماندركه حول التعليم هو عبارة عن إشارة إلى أن التدريس يرتكز على المواد التخصصية المنهجية، وهو الأمر الذي يعتبر أسلوباً يتسم بكونه ذي فاعلية كبرى، وبخاصة فيما يتعلق بصدد دعم التعلم).

فعلى سبيل المثال، فإن أي مادة منهجية مثل (سرد القصص) والتي يتعين فيها على الطلاب إجراء مقابلات مع كبار السن في دار الرعاية الخاصة بهم، فسوف تشتمل على الإدراك المتعلق بمواد التاريخ واللغة العربية أو اللغة الإنجليزية وأسس الصحافة ومبادئها، والإلمام بشكل كبير بالمواضيع والجوانب الأخرى، مما يشير إلى أن الطلبة سيتعايشون مع الجوانب المتمثلة في التاريخ كما سمعوها في السرد القصصي للأحداث والتواريخ البائدة، إذ أنهم سيكتسبون معرفة تدور حول الإلمام بالمقابلات، وتسجيل المعلومات، والتي تدور حول كيفية أن يصبحوا صحافيين.

وبناء عليه، فسوف يتم تعليمهم كيفية التأليف والكتابة الصحفية، وذلك بصدد تأليف قصص تدور حول حياة الأشخاص الذين تم إجراء مقابلات معهم. كما سيتمكن الطلاب من إدارك جوانب أخرى من المعرفة، مثل إدارة الجوانب الجغرافية التي تتمثل في إيضاح أماكن هجرة وترحال الأمم والشعوب، بالإضافة إلى إدراك معلومات تدور حول العديد من الوظائف والمهن.

ولكن لسوء الحظ، فإن هناك العديد من العاملين الذين يميلون إلى الأخذ بكل مادة من المواد سالفة الذكر، ثم العمل على صياغة أهدافٍ محددة، مثل تعلم كيفية

كتابة ورقة تعريفية بمصطلح ما، بالإضافة إلى معرفة كيفية إجراء أي مقابلة، ومعرفة تاريخ أي بلدة معينة، إذ أنه لن يتم الربط بين تلك الأهداف من خلال التجارب الفعلية. فعندما لا يتم ربط الأهداف الفردية بالتجارب المتعلقة بهذا الصدد، فمن المرجح أن تفقد تلك الأهداف التعليمية مصداقيتها وتصبح في طي النسيان.

ومن جهة أخرى، تشتمل الحياة أو الواقع الحياتي على العديد من المشكلات المعقدة التي تلزم الأشخاص بحلها عن طريق استخدام العديد من المجالات التخصصية المختلفة. لذا، فإن التعلم التجريبي أو الخبراتي يرسخ النظرية والمفهوم التخصصي في التعليم، وذلك لأنه عندما يقوم الطلاب بتجربة شيء ما، فإنهم يكونوا عرضة لمواجهة العديد من المواد والتخصصات المختلفة التي تتشعب فيما بينها. لذا، فإن هذه العملية لا تلتزم بتجزئة المعرفة، ولكنها عوضاً عن ذلك تسنح الفرصة للطلبة للربط بين المواد التخصصية، بالإضافة إلى ملاحظة وإدراك منظور أكبر يتمثل في كيفية تشعب وترابط الأمور والجوانب على الصعيد العالمي.

المعرفة الناتجة عن التعلم الخبراتي أو التجريبي:

لقد أشار جاردنر (Gardner,1993) إلى أن هناك أنماطاً مختلفة لأنشطة الذكاء مع اللغات والحركات الجسدية التي تجعل الأفراد مهيئين للتعامل مع نمط معين من أنماط التعلم أكثر من غيره. فقد يكون أحد الأفراد ماهراً في التعلم عن طريق اللغات وأقل مهارة في الحركات والأنشطة الجسدية، ولكنه يحاول دوماً أن يكون ماهراً في الأمرين معاً حتى يحاول حل بعض المشكلات ذات العلاقة.

ومن المعروف أن واقع الحياة تتطلب حلاً للمشكلات التي تواجه الأفراد، وهذا بدوره يتطلب الدمج بين التفكير والعمل الميداني. وفي حالات كثيرة، نجد أن الأفراد بحاجةٍ إلى استخدام أجسادهم. ولفهم ذلك جيداً، فإن ذكاءات متعددة تساعد الأفراد في تحديد بعض أنماط التعلم، وهذا ما دفع بعض العلماء إلى الإشارة بأن التعلم الخبراتي أو التجريبي يؤدي إلى مشاركة عدد من المجالات مثل المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال السلوكي والمجال الأخلاقي والمجال المهاري الحركي.

وسواء قام الإنسان بتدريب الكلب أو تربية الطفل أو تصليح السيارة أو تأليف كتاب، فإنه يستخدم أنماطاً متعددة من مجالات التعلم من أجل حل المشكلات. فالإنسان يفكر أولاً ثم يختبر الأفكار لاكتشاف الحلول الملائمة. والتعلم الخبراتي أو التجريبي يجمع النظرية مع التجربة ويعكس الواقع، لأن ذلك يتطلب قيام الأفراد بحل المشكلات عن طريق تطبيق المعارف والمعلومات. فالعملية تبدأ في الحاضر وتتحرك بالطلبة إلى المستقبل نحو المجهول.

ومن ناحية أخرى فإن الأنشطة والمشاريع البحثية والتجارب القائمة على المجالات التخصصية تشترط قيام الطلبة بحل المشكلات والبحث عن حلول لها، مما يمكنهم من اكتشاف المعرفة بشكل أفضل، وذلك لأن المشروع العلمي يتم تطويره استناداً إلى الهدف المحدد له ومجال الاهتمام من ورائه، في حين يتم الشروع فيه من الناحيتين النظرية والعملية الميدانية، من أجل مساعدة الطلبة على اكتشاف الإجابات غير المعروفة لهم، مما يتيح للطلبة معرفة الإجابات المتعلقة بالجوانب التي أثارت حيرتهم. لذا، فإن هذه العملية تشير إلى انه يتعين على الطلبة أن يقوموا بالتفكير بأنفسهم، والقيام بحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، إذ أن معظم المهن تشترط اكتساب مهارات حل المشكلات بالدرجة الأساس.

وبالرغم من ذلك، فإن الأنماط التقليدية للتعليم ترتكز عادة على مهارة الحفظ. فعندما يبدأ المعلمون هذه العملية باستعراض المشكلات، ويطلبون من الطلبة الرجوع بذاكرتهم إلى الماضي لتذكر المعلومات التي توصل إليها الآخرون، فإن المعرفة تتسم بكونها جامدة، في الوقت الذي ينخرط بعضهم الآخر في نظم التعليم التقليدية عن طريق منحهم الأسئلة فقط عوضاً عن عرض الأسئلة والمشكلات المرتبطة بها عليهم. ويصف أحد المربين العملية التقليدية للتعليم بأنها عبارة عن كميات كبيرة من المعلومات إلى المناهج الدراسية المحددة، والعمل على تحسين أساليب التدريس المعنية، وذلك بالتأكد على أن هناك عدداً كبيراً من المربين الذين يطبقون منهجية تدريسية

مسبقة التوضيح أو التحضير، وان المعلمين والطلبة عرضة للمساءلة أو المحاسبة، من أجل تحديد أساليب الثواب والعقاب، إعتماداً على اداء الطلبة في الاختبارات المعيارية.

إن المعرفة المتضمنة في هذا المنهج تشير إلى انه كلما كان بمقدور الفرد تذكر المعلومات، كان أكثر ذكاءً، إذ أن تقنيات حل المشكلات ليست ضرورية في هذا النظرية المعنية بالمعرفة. وبالرغم من ذلك، فعندما يغادر الطلبة المدارس وينخرطون في سوق العمل، فمن المتوقع أن يفكروا جيداً بأنفسهم، والعمل على حل المشكلات التي تواجههم. إذ أن الطلبة يقومون بحفظ المعلومات والنظريات في المدارس، أما إذا التحقوا بالمهن المختلفة في المجتمع، فمن المتوقع أن يقوموا بتطبيق تلك النظريات التي درسوها.

أما بالنسبة إلى عمليات التخطيط والملاحظة والاختبار والتأمل والتعليل، فهي عبارة عن عمليات تتخطى مجرد حفظ المعلومات التي تتسم بكونها سلبية. ويتطلب التعلم الخبراتي أو التجريبي من الطلبة ترك مقاعدهم الدراسية وتطبيق الأفكار التي اكتسبوها في مواقف الحياة الواقعية. فعلى سبيل المثال كيف يتعلم المرء بأن يكون معلماً ناجحاً دون أن ينخرط في مجال التدريس الفعلي؟

إن تعريف مصطلح المعرفة ينبغي أن يشتمل على التجارب المباشرة، وذلك لأن أي نظرية تكون منفصلة عن الخبرة أو التجربة، لا يمكن ادراكها أو فهمها على نحو محدد، وذلك على حد قول جون ديوي John Dewey عام 1916.

كما أن الأنشطة والمشاريع والخبرات القائمة على التجارب الميدانية، تفرض على الطلبة العمل على اكتشاف الجوانب المجهولة بالنسبة لهم، إذ أن نقطة البدء تتمثل في سؤال أو مشكلة تقود هؤلاء الطلبة إلى الانخراط في البحث عن الإجابات أو الحلول لتلك الأسئلة والمشكلات. والمعرفة في هذا السياق تتسم بالديناميكية المتغيرة عبر الأوقات والأزمان، مما يستدعي البدء من الحاضر والانتقال إلى المستقبل، بحيث تتيح الفرص التعليمية التعلمية المختلفة للطلبة حل المشكلات التي يواجهونها، بحيث يصبحوا متعلمين ذاتياً بشكل مباشر، قبل الدخول في معترك عالم الأعمال أو عالم سوق العمل أو عالم التربية والتعليم الميداني.

وعلى صعيد آخر، فإن بعض المعلمين الذين يفترضون بأن الطلبة الصغار في السن يتعلمون بشكل مختلف عن أقرانهم الأكبر منهم سناً، وليست لديهم القدرة الفكرية على الانخراط في نظريات مرتبطة بالمعرفة، فقد حدد كل من وولد وكاستلبري (Wald & Castleberry) بتحديد الافتراضات الخمسة التي قاما باقتراحها على أنها مخصصة لتعلم الراشدين، حيث أكدا على أن عملية تقصي الافتراضات المحددة يؤدي إلى تعميق عملية التعلم، وأن التعلم يمثل عمليةً تحدث مع مرور الوقت، وأن التعلم يتم عن طريق المتعلم من خلال القضايا ذات المعنى، وأن التعلم هو خبراتي أو تجريبي بطبيعته، وأن التعلم يتم دعمه عن طريق مصادر معلومات غنية ومتنوعة ويسهل الوصول إليها في التطور الهائل في تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

وتشير هذه الافتراضات الخمسة، إلى أن الطلبة اليافعين يتعلمون بطرق أو مستويات مختلفة، وأنها فرضيات عامة لكل المتعلمين. كما أن المشكلات تختلف فيما بينها بشكل كبير، ولكن عملية تناولها تكون واحدة تقريباً.

ولتأكيد هذا الأمر، قامت إحدى معلمات الصف الخامس الإبتدائي أو الأساسي برواية قصة عن أحد معلمي العلوم الذي ساعد الطلبة على تصميم أداة لسحب الأشياء والكرات من فوق سطح المدرسة، إذ بدأ المشروع عن طريق سؤال هؤلاء الطلبة عن المشكلات التي واجهوها في مدرستهم، إذ أن غالبيتهم أجمعوا على أن هناك مشكلة أصابتهم بالإحباط، حينما كانوا ينتظرون القائمين على المدرسة فترة من الوقت لإحضار السلم الخشبي لإستعادة الأشياء التي سقطت منهم على سطح المدرسة. لذا، قام الطلبة باتباع تعليمات معلمهم، حيث قاموا بتصميم تقنية لاسترجاع الأشياء، وذلك بهدف حل المشكلة التي تواجههم.

وقد كانت المشكلة بسيطة بطبيعة حالها، ولكن تطلبت عملية حلها إجراء الكثير من التخطيط والتفكير والعمل، قبل شعورهم بالرضاء الكلي عن النتيجة النهائية للتجربة. لذا، فمن اليسير أن يجادل المرء بأن الافتراضات المرتبطة بالتعلم النشط تشجع على مناقشة القضايا ذات المعنى، وعلى إجراء التجارب والاعتماد على مصادر المعلومات التي يمكن الوصول إليها والتي يتم تطبيقها بكل سهولة ويسر على تلاميذ

الصف الخامس من المرحلة الابتدائية، كما يمكن تطبيقها مع الطلبة البالغين، وذلك عند محاولتهم القيام بحل المشكلات.

وبالمثل فبالنسبة إلى مرحلة التعليم العالي، فمن الجلي أن الأساتذة الجامعيين يفترضون عادة أن الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى يتعلمون بشكل مختلف عن الذي يتعلمونه طلبة الدراسات العليا. إذ أن الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى لا يبدو أنهم محفزين ذاتياً. وبناءً عليه، فالفصول أو الصفوف الدراسية أكثر انتظاماً، حيث المحاضرات تعقد عدة مرات في الأسبوع تحت إشراف المدرس الجامعي، وتتطلب مجموعةمن القراءات والواجبات، حتى يبقى الطلبة على تواصل مع المعرفة والمعلومات ذات العلاقة بهذه المقررات.

أما عن مساقات أو مقررات الدراسات العليا، فيلتحق بها الطلبة لمرة واحدة لكل منها ولكن لفترة أطول من الوقت، وعلى شكل حلقات نقاش وبحث وعروض تقديمية. كما تتاح الفرصة والحرية لهؤلاء الطلبة بالاعتماد الأكثر على أنفسهم، والمشاركة الأكثر فاعلية في التعلم الخبراتي أو التجريبي، وذلك لإعدادهم كي يكونوا أفراداً مفكرين ناقدين ومبدعين، ومطبقين للأفكار، ومواجهين للمشكلات، بدلاً من أن يكونوا حافظين للمعلومات وناقلين لها ويسعون للتنظير فيها.

نظرة نحو مستقبل التعلم الخبراتي أو التجريبي:

هناك العديد من المؤلفات التربوية المعنية بالتعلم الخبراتي أو التجريبي المنبثق عن مجالات تخصصية تربوية وإدارية في التعليم العالي. فالبرامج التي يتم تطبيقها خارج أسوار الجامعات سواء في مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا، تستخدم هذا النمط من التعلم، حيث يتعلم الطلبة مهارات التعامل مع البيئة الخارجية مثل تسلق الصخور، وملاحظة النباتات وكيفية نموها، ورسم الخرائط الكنتورية الممثلة للطبيعة الجغرافية متموجة السطح، والخروج إلى الرحلات الميدانية، ونصب الخيام في المناطق الريفية، وبناء الملاعب المؤقتة، وغيرها من الأنشطة المتنوعة.

ويميل القائمون على تعليم الكبار، إلى استخدام نمط التعلم الخبراتي أو التجريبي، كما يؤيدهم في ذلك أنصار التعلم الخدماتي Service Learning وذلك لأن الطلبة هنا يفضلون أن يتعلموا الكثير عن أنفسهم وعن غيرهم، وذلك بالمرور بخبرات تعلمية مباشرة في البيئة المحيطة بهم. ومع ذلك كله، فإن هناك سؤالاً يطرح نفسه هو:

لماذا لا يوجد أدب تربوي كافٍ عن كيفية استخدام التعلم الخبراتي أو التجريبي في المرحلة المدرسية الثانوية وفي كليات المجتمع؟ وربما تعود الأسباب أو المعيقات وراء ذلك إلى حصص الجدول الدراسي الأسبوعي الذي يتم الالتزام به، والذي يركز على إعطاء المعلومات النظرية بالدرجة الأساس، وكذلك نظراً لوجود نظام الامتحانات المتكررة في عقدها، ونقص الأموال التي يحتاج إليها التعلم الخبراتي أو التجريبي.

ومن ناحية ثانية، فهناك سبب أو حافز آخر يجعل المربين وعلى رأسهم المعلمين بالتحول من نمط التعلم السلبي التقليدي إلى نمط التعلم النشط، وذلك عندما تُلقي المسؤولية بثقلها وبشكل كبير على العلامات أو الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الامتحانات المخصصة لهذا الغرض.

وهناك بعض المدارس والعديد من المعلمين، الذين يقومون بتحدي النظام التربوي التقليدي، وذلك عن طريق هجر ذلك النظام، وإنشاء مدارس تتيح الفرص الأكثر لتطبيق التعلم التجريبي أو الخبراتي. فمثلاً، قام مركز ميتروبوليتان المحلي للمهن والتقنيات MET بإنشاء مدرسة تجريبية قائمة على المشاريع والمعارض ونظام التلمذة التدريبية، وحققت نجاحاً باهراً لمجموعة كبيرة من الطلبة الذين حصلوا حال تخرجهم على منح دراسية مجزية من العديد من الجامعات المرموقة.

وقد شجع ذلك مربين آخرين على بناء مدارس أخرى جديدة تعتمد هذا النمط من التعلم، الذي يتيح الفرصة للطلبة لتحقيق ما يصبون إليه من اهتمامات، ويحققون ما يرسمون من أهداف تتمشى مع قدراتهم وميولهم. وهذا النظام المدرسي الجديد لا يشبه بأي حال من الأحوال النظام المدرسي التقليدي، حيث تتوفر في مدارس التعلم الخبراتي أو التجريبي مساحات واسعة مفتوحة لعمل المجموعات الكبيرة، وورشة كمبيوتر لكل طالب.

لذا، فإنه ليست الفلسفة التربوية لمدارس التعلم الخبراتي أو التجريبي هي الفريدة من نوعها، بل وأيضاً طريقة إدارة هذه المدارس، حيث يرتدي مدير كل مدرسة قبعة ذات شكل ولون محددين، يشيران إلى نمط توجه الإدارة في الأنشطة التجريبية المزمع القيام بها، مما يعطي الانطباع إلى المعلمين بالجدية في المناشط والتجارب المخطط للقيام بها في ذلك اليوم. وقد أدت هذه الإجراءات إلى الإعجاب من جانب المؤسسات الكبرى التي تقدم المنح المالية المجزية للمشاريع والتجارب التي ستقوم بها هذه المدارس مستقبلاً، في ضوء خطط مقدمة مسبقاً من جانبها إلى تلك المؤسسات المالية أو الصناعية أو التجارية الداعمة.

وتطورت فكرة مدارس التعلم الخبراتي أو التجريبي إلى درجة إنشاء أحد المربين ويدعى فاريل Farrell مدرسة تعتمد على تطبيق التعلم في البيئة البرية، بحيث يقوم هذا النوع من التعلم على المغامرات وإثارة العواطف وتقديم الخدمات، حيث يشترك الطلبة في تصميم مشاريع خدمية بسيطة ويعملوا على تنفيذها، وبخاصة تلك التي تتطلب العمل في مجموعات نشطة.

وهنا، فإن الطلبة لا يتعلمون المحتوى المعرفي فحسب، بل وأيضاً يكتشفون الكثير من الأمور عن أنفسهم وعن الآخرين، وعن العالم المحيط بهم والذي يعيشونه في الواقع، مما أدى إلى سرعة انتشار هذا النمط من المدارس الخبراتية أو التجريبية على الصعيد الابتدائي أو الأساسي والإعدادي أو المتوسط ثم الثانوي بشكل ملفت للنظر.

ويكون الطلبة في هذه المدارس في جوهر أو صُلب العملية التعليمية التعلمية، بحيث يتم اتخاذ القرارات داخل المدرسة، لتطبيق العبارة التي تركز على "ضرورة تفعيل تعلم الطلبة إلى أقصى درجة ممكنة". وهذه المدارس تعتمد على التعلم القائم على المشاريع، وتسمح للطلبة بمراعاة اهتماماتهم وميولهم لتطوير مشروعاتهم، والعمل على عرضها أمام زملائهم، بحيث يكون لهم دور مهم في صناعة القرارات داخل المدرسة، بحيث يؤدي ذلك إلى إيجاد فرص كثيرة لتطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي.

ولسوء الحظ، فإن المهتمين بالإصلاح التربوي ولاسيما في المدارس، قد تركوا التربية التقليدية من أجل أن يعملوا على تهيئة الأمور لنوعٍ من التغيير ذي المعنى، لأن معظم المدارس القائمة حالياً تعتمد على النظام المدرسي التقليدي. ومع ذلك، فإن مدارس التعلم

الخبراتي أو التجريبي مستمرة في إثبات فاعليتها، مما يحتم على المدارس التقليدية "بأن تطور نفسها وتأخذ بعض الأفكار التجريبية، كما قال جون ديوي John Dewey عام 1938 بأن التغيير في المدارس يبقى عملية بطيئة". ولكن نظراً لمقاومة المصلحين التربويين لهذا التباطؤ في التطوير وإصرارهم على التعلم الخبراتي، فسوف يقتنع الكثير من التربويين التقليديين باستخدام الأنشطة والتمارين التجريبية داخل الفصول أو الصفوف الدراسية مع الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

مراجع الفصل الخامس

- Ballantyne, R., & Packer, J. (2011). "Using tourism free-choice learning experiences to promote environmentally sustainable behaviour: the role of post-vist 'action resources". **Environmental Education Research**, 17(2), 201-215. doi: 10.1080/13504622.2010.530645.
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Conte, S. (2012). "Influence of Group Processing on Achievement and Perception of Social and Academic Support in Elementary Inexperienced Learning Groups". **Journal of Educational Research** 105(5): 229-335.
- Corey, Marianne and Corey, Gerald (2014). **Groups: Process and Practice**. New York: Cengage Learning.
- Dincol, Sinem Temel, Senar Oskay, Ozage O. Erdogan, Umit I. Yilmaz, Ayhan (2011). "The effect of matching learning styles with teaching styles on success". **3rd World Conference on Educational Sciences** (WCES) Feb 03-07, 2011 Istabul, TURKY Ankara Univ, Bahcesehir Univ, Near E Univ ISBN 1877-0428.
- Fee, A., & Gray, S.J. (2011). "Fast-tacking expatriate development: the unique learning environments of volunteer placements". **International Journal of Human Resource Management**, 22(3), 530-552.doi: 10.1080/09585192.2011.543631.
- Fink, Dee L. (2013). **Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses**. New York: Jossey-Bass.

- Franzoni-Velazquez, A.L., Cervantes-Perez, F.& Assar, S. (2012). "A Quantitative Analysis of Student Learning Styles and Teacher Teachings Strategies in a Mexican 85 Higher Education Institution". **Journal of Applied Research and Technology**. 10(3): 289-308.
- Frederick, Garman (2012). **Sport and recreation operations: Experiential learning in sport management**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Fuller, I.C. (2012). "Taking students outdoors to learn in high places". **Area**, 44(1), 7-13. doi: 10.1111/j.1475-4762.2010.00990.x G86.
- Ghaye, Tony (2011). **Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action**. London: Routledge.
- Greaney, Elizabeth (2011). **Experiential learning: A review of college health centers**. Ann Arbor, Michigan: Proquest.
- Hariz, Alex J. (2013). "Experiential learning: An important strategy towards a productive work environment". University of South Australia: Handout.
- Hauptman, H., & Cohen, A. (2011). "The synergetic effect of learning styles on the interaction between virtual environments and the enhancement of spatial thinking". **Computers & Education**, 57(3), 2106-2117. doi: 10.1016/J.compedu.2011.05.008.
- Huerta-Wong, Juan E. (2011). **Experiential learning and virtual learning environments**. New York: LAP Lambert.
- Jarvis, Peter (2009). **Learning to be a person in society**. London: Routledge Book Company.

- Jo, I. H. (2011). "Effects of role division, interaction, and shared mental model on team performance in project-based learning environment". **Asia Pacific Education Review**, 12(2), 301-310. doi: 10.1007/s12564-010-9142-9.
- Knobloch, Neil A. (2003). **"Is experiential learning authentic?". Journal of Agricultural Education,** 44 (4), 22-29.
- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.
- Lai, D. et. al., (2009). **Mastering computer through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Lim, L. (2011). "A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment". **Instructional Science**, 39(2), 171-188. doi: 10.1007/s11251-009-9123-8.
- Martinez, Sylvia L. and Stager, Gary S. (2013). **Invent to learn: Making, thinking and engineering in the classroom**. Columbus, Ohio: Constructing Modern Knowledge.
- Mc. Donald, Betty (2013). **Assessing experiential learning: using senses to learn.** New York: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- McManus, F., Van Doorn, K., & Yiend, J. (2012). "Examining the effects of thought records and behavioral experiments in instigating belif change". **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 43(1), 540-547. doi: 10.1016/j.jbtep.2011.07.003.
- Neil, James (2004). **Experiential learning cycles: Overview of 9 experiential learning cycles.** HOME Org.

- Osland, Joyce S. et. al., (2014). **Organizational behavior: An experiential approach**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Provenzo, Eugene F. et. al. (2013). **100 experential learning activities for social studies, literature and arts, Grade 5-12**. New York: Corwin publishers.
- Qualters, D.M. (2011). **Experiential education: Making the most of learning outside the classroom: New directions for teaching and learning**. New York: Jossey-Bass.
- Ristoric C. A. et. Al. (2011). Athletic Training Student Learning Style. International Journal of Athletic Therapy & Training March, 20(11), 33-37.
- Roaten, Gail and Schmidt, Eric (2009). **Using experiential activities with adolescents to promote for diversity**. www.amazon.com.
- Smokler, David S. (2014). **Interactive learning experiences, grades 6-12: Increasing student engagement and learning**. Boston Corwin Publishers.
- Thistlethwaite, Jill (2014). **Making it real: A practical guide to experiential learning of communication skills**. New York: Radcliff Publishing.
- Wallace, C.S. (2012). "Authoritarin science curriculum standards as barriers to teaching and learning: An interpretation of personal experience". **Science Education,** 96(2), 291-310. doi: 10.1002/sce.20470.

- Wessels, Marius/Editor. (2013). **Experiential learning**. Lansdown, South Africa: JUTA Academic.
- Zacharis, N. Z. (2011). The effect of learning style on preference for web-based courses and learning outcomes. **British Journal of Educational Technology**, 42(5), 790-800. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01104.x.

الفصل السادس

أساليب التعلم الخبراتي أو التجريبي

6

- مقدمة.
- المتطلبات التحضيرية لأساليب التعلم الخبراتي أو التجريبي.
  - أسلوب الدفع والسحب.
  - أسلوب جاذبية التجريد من الأعلى إلى الأدنى.
  - أسلوب الحل قبل التجريد.
  - أسلوب مفهوم واحد مع عدة تطبيقات.
  - أسلوب المرور بالخبرة في الأشياء الدقيقة ثم الصغيرة فالكبيرة.
  - أسلوب انظر قبل أن تسمع.
  - أسلوب بناء الثقة والمحافظة عليها.
  - أسلوب البناء في الفشل.
  - أسلوب الدببة الثلاثة.
  - أسلوب المهمة المستحيلة.
  - أسلوب عرض الطريقة.
  - أسلوب تصميم الطالب سريع النشاط.
  - أسلوب طاولة روبين.
- مشكلات البيئة التدريبية لأساليب التعلم الخبراتي والأفكار المقترحة لحلها.
- مراجع الفصل السادس.

الفصل السادس

أساليب التعلم الخبراتي أو التجريبي

مقدمة:

يركز هذا الفصل من الكتاب على علم أصول التدريس الذي يحث على التعلم الخبراتي أو التجريبي ابتداءً من المستويات التعليمية الدنيا وحتى المستويات التعليمية العليا أو المتقدمة. وتوجد موضوعات فرعية عديدة لهذا الموضوع الرئيس يمكن طرحها كالآتي:

المتطلبات التحضيرية لأساليب التعلم الخبراتي أو التجريبي:

من أهم هذه المتطلبات الأساسية أو التحضيرية لأنماط التعلم الخبراتي هي أن الطلبة يمثلون محور التدريس في هذا النوع من التعلم، مما يجعل أنماط التعلم موجهة في طبيعتها للتعامل مع المبادئ أو الأسس البيولوجية والاجتماعية التي يصعب تجاهلها. ومع أخذ هذه الأسس في الحسبان، فإن النتائج تترك بصماتها الواضحة في تحفيز أو تشجيع المشاركين في التعلم الخبراتي، والتي بدورها تؤدي إلى التعلم الناجح الذي نريد. كل هذا يلقي الضوء على بعض الأمور المهمة التي تتمثل في المحتوى التعليمي ذي الصلة، والبيئة التعلمية التعليمية المناسبة، والدافعية الملائمة، والتدريس الجيد، مما يؤدي بالتالي إلى الوصول للتعلم الفعال المنشود.

وغالباً ما يكون التعلم أكثر فاعلية، عندما يتم تحفيز المتعلمين. وتأتي نتائج تحفيزهم في الغالب من خلال اهتمامهم في محتويات المواد الدراسية، ومن خلال الأجواء والبيئات التعليمية التعلمية الملائمة والممتعة، وأخيراً من أسلوب أو نمط التدريس الذي يجعل الطلبة يتمكنون من التعلم الفعال. وفيما يأتي بعض أنماط التدريس الفعالة في ميدان التعلم الخبراتي أو التجريبي:

أولاً: أسلوب الدفع والسحب

يوضح أسلوب الدفع والسحب Push and Pull بعض القوى الشاملة التي توجه أنماط تدريس التعلم الخبراتي أو التجريبي، إذ إن كل نمط منها يحاول التعامل مع هذه القوى بطريقة مختلفة كالآتي:

أ- نمط فعالية التعلم: ويركز هذا النمط من التدريس على التعلم طيلة الحياة أو التعلم المستدام، اعتماداً على خبرات الطلبة، والسماح لهم بالتجريب الحقيقي في مواقف تعلمية كثيرة. ومع ذلك فقد يكون نمط تدريسي آخر أكثر كفاءة لتحقيق التعلم قصير المدى.

ب- نمط استهلاك الوقت: بالمقارنة بأسلوب التدريس القائم على المحاضرة أو الإلقاء، فإن هذا النمط التدريسي يتطلب وقتاً أطول ضمن مساق دراسي أو من خلال حلقة دراسية، وبالتالي فقد يسبب تعارضاً مع عدد الموضوعات التي ينبغي تغطيتها ضمن المادة الدراسية ككل.

ج- نمط عمل المعلم: وعادة ما يتطلب هذا النمط من التدريس المزيد من العمل والتحضير من جانب المعلم نفسه.

د- نمط اتجاه المتعلم: إذ يفضل بعض الطلبة استخدام طريقة المحاضرة أو الإلقاء فقط في التدريس، مما لا يفتح المجال أمام استخدام أي نمط آخر من أنماط التدريس كالتعلم الخبراتي أو التجريبي على سبيل المثال.

هـ- نمط ملاءمة الموضوع: إذ إن بعض الموضوعات الدراسية قد لا تناسب استخدام نمط التعلم الخبراتي أو التجريبي.

و- نمط التبعية الثقافية: فمثل هذه الأنماط من التدريس تُستخدم بشكل مناسب في عالم الثقافات الغربية، وقد لا تتلاءم مع الثقافات الاخرى كالآسيوية أو الأفريقية أو الأمريكية اللاتينية. فعلى سبيل المثال، فإن الأسلوب المسمى (البناء في الفشل Built in Failure) من الصعب أو قد

يكــون مــن المــستحيل تنفيــذه في الأقطــار أو المجتمعــات الــتي لا تتقبــل اجتماعياً وقوع الأخطاء.

ثانياً: أسلوب جاذبية التجريد من الأعلى إلى الأدنى

يقـوم أسـلوب جاذبيـة التجريـد مـن الأعلـى إلى الأسـفل Abstraction Gravity- From High to low علـى النمط الـذي طوره جـاري كـريج Gary Craig وعملـت جـين شـاندلر Jane Chandler علـى تنقيحـه وتطـويره، والـذي يقـوم علـى عـدة مـستويات مـن التجريـد يتمثـل أهمهـا في أن المفـاهيم الـتي يجـب اسـتيعابها علـى مـستويين مـن التجريـد تتطلب وقتاً للمنحى المتعمق للتعلم، وهذا يحتاج إلى وقت طويل كي يتم استغلاله فيه.

لذا فإن على المعلم الذي يرغب في تطبيق التعلم الخبراتـي أو التجـريبي بنجـاح، أن يطرح كل مفهوم في حده الأعلى من التجرد، مع استخدام التأمل مـع هـذا المفهوم، مـن أجل ربط المستوى الأعلى من التجرد بالمستوى الأدنى منه.

وهنا يتم تقديم كل مستوى من التجريد بمجموعة من التمارين أو الأمثلـة العمليـة والملموسة. وعند التفكير في تلك التمـارين والأمثلـة، فإنـه لابـد مـن ربـط المفهـوم المجـرد بخبرات الطلبة المادية أو المحسوسة لتطبيق أسلوب رؤية الحل قبـل التجريـد، مـع ضـرورة التأكد من أن الطلبة قد أدركوا عدداً مـن الأمثلـة عـن المفهـوم، وذلـك تطبيقـاً لأسـلوب مفهوم واحد وعدة تطبيقات.

ويجب الأخذ بالحسبان بشكل دقيق كذلك أيـاً مـن مـستويات التجريـد للمفهـوم المفروض أن يتم التركيز عليه، فهل هو المستوى الأعلى، أم المستوى الأدنى، أم المستوى الـذي يعتمـد علـى الـدمج بينهمـا، ممـا يـؤدي إلى الوصـول إلى المطالـب التفـصيلية لكـل نشاط من هذه الأنشطة حسب مستوى التجريد المستخدم.

ومن النتـائج المتوقعـة لهـذا الـنمط مـن أنمـاط الـتعلم الخبراتـي أو التجـريبي هـي أن الطلبة سوف يعملون على تقدير عملية الربط بين المستويات المختلفة من تجريد المفـاهيم. ويتلخص البديل عن ذلك، في أنه إذا كان التدريس مرتبطاً بالمستوى الأدنى من الطلبة، فإنهم ربمـا لا يـرون الـصورة الكـاملة، ويـضيعون في مـستنقع تظهـر فيـه التفاصيل غير

المترابطة، علماً بأن معظم هذه التفاصيل، تصبح واضحة لمعظم الطلبة عندما يدركون جيداً الصورة أو التركيبة العامة ككل.

فمثلاً، ينبغي على المعلم أن يبدأ مناقشة صفية عريضة للمفهوم على أعلى مستوى من التجريد دون التركيز على التفاصيل. مثل هذا الأمر سوف يؤدي إلى دعم عملية فهم الصورة الكبرى أو الكلية للمفهوم ذاته. ويمكن أن يتيح ذلك عملية طرح تمارين تقوم بها مجموعات صغيرة، وتدور حول قضايا خاصة أو تفصيلية. ويأتي بعد ذلك مراجعة المعلم لنتائج التمارين مع طلبة الصف ككل، بعد التركيز على الحلول العامة والخاصة. كما ينبغي على المعلم أن يستخدم مجموعة ثانية من التمارين التي تجعل الطلبة قادرين على إنتاج المستوى الأدنى من التجريد من تلقاء أنفسهم. وفي المرحلة النهائية على المعلم أن يعمل على تقييم النتائج الخاصة بالمجموعة الثانية من التمارين والتأمل بالربط بين مستويات التجريد المختلفة.

ومثل هذا النمط من أنماط التعلم الخبراتي أو التجريبي يمكن استخدامه في مقرر التحليل والتصميم أو في مقرر الترميز، وذلك من أجل توضيح العلاقة بين مرحلتي التجريد، وتهيئة الظروف أو الأجواء لعملية صناعة القرار. فعلى سبيل المثال يمكن للمعلم أن يطرح قضايا لها علاقة بالتصميم كبداية، يتبعها بمناقشة عريضة تشمل طلبة الصف كله، على أن يتبع ذلك طرح مبادرة من الطلبة لتصميم تمرين مناسب. وفي هذه الحالة يصبح لدى الطلبة ما يشبه الملكية للمشكلة المطروحة والتصميم الذي يتبعها، ومن هذا الموقع يمكن الطلب منهم وضع رمز لهذا التصميم، وأخيراً مراجعة وتقييم هذا الرمز، وتحديد علاقته بالتصميم الذي اقترحوه.

ثالثاً: أسلوب الحل قبل التجريد

ويعتمد أسلوب الحل قبل التجريد Solution Before Abstraction في الأساس على النمط الذي طوره إيان تشاي Ian Chai، وعمل على تنقيحه وتطويره كلاوس ماركواردت Klaus Marquardt، والذي يقوم على الرغبة في تقديم موضوع تجريدي

جديد من جانب المعلم، مع الأخذ في الحسبان أسلوب جاذبية التجريد الذي سبق الحديث عنه.

وفي الموقف الصفي العادي، قد لا يعرف الطلبة الفائدة التي يمكن أن يحصلوا عليها من الموضوع المطروح للنقاش. وهنا تبدو الحاجة ماسة للحفاظ على اهتمامات الطلبة بالمفاهيم المجردة. وفي هذه الحالة يصبح المبدأ الآتي ضرورياً والذي ينص على: "أن المفهوم المجرد يمكن أن يصبح القاعدة أو الأساس لعدد كبير من التطبيقات. ومع ذلك، فإنه من الصعب أن يعتبر مفيداً ما لم يكن وثيق الصلة بخبرة مادية ملموسة".

ولتطبيق هذا المبدأ، فإن على المعلم أن يعطي الطلبة مثالاً على مشكلة يشعرون نحوها بالارتياح، وعندما يتوصلون إلى الحل لهذه المشكلة، يجب على المعلم أيضاً أن يركز على اهتماماتهم بالجوانب التي يمكن تطبيقها في مشكلات مشابهة. وفي حال ظهور أن الطلبة ليست لديهم الخبرة الكافية في هذا الموضوع أو أن المادة الدراسية صعبة للغاية، فإن على المعلم أن يطرح أكثر من مثال مادي ملموس تنفيذاً لأسلوب مفهوم واحد وتطبيقات متعددة.

وينبغي على المعلم الحريص على التعلم الخبراتي أو التجريبي أن يستخدم كذلك الجوانب المحددة القابلة للتحول من أجل تقديم المفهوم العام والمجرد المرتبط بالحل. وعندما يفهم الطلبة المبدأ الأساس، فإنه يمكن الانتقال إلى وصف رسمي لما يسمى بالتجريدات أو الأمور المجردة.

مثل هذه الخلفية أو التقدمة، تمثل في الواقع أمراً مهماً ومفيداً للطلبة ذوي الخبرة القليلة أو الخبرة المعدومة في موضوعات المقرر الدراسي. فهي تفترض أن الطلبة ليسوا على معرفةٍ أو ألفةٍ بالمفهوم من قبل، مما يتطلب منهم الحاجة الماسة كي يتعلموا جيداً عن العلاقة التي يكتشفون عن طريقها أنفسهم في ميدان التعلم الخبراتي أو التجريبي. وبعد تقديم عدد من المجردات أو المخلصات بهذه الطريقة، فقد يغير المعلم من طريقة العرض مبتدئاً بالمجردات أولاً قبل تطبيقها على شكل أمثلة لمواقف معينة.

فعلى سبيل المثال، يمكن لخبرات الحياة الحقيقية أن تستخدم لتقديم المفاهيم المجردة. فعندما يوجد شخصان ليست لديهم لغة مشتركة بصورة عامة، وليست لديهم الرغبة لتعلم لغة أخرى، فإنهم بحاجة إلى مترجم للتواصل السليم فيما بينهم. ومع وجود نظامين من أنظمة البرمجيات الحاسوبية التي لا تفهم بعضها بعضاً، فالأمر يحتاج إلى عنصر يأخذ دوراً مشابهاً لدور المترجم. فهذا التشابه الجزئي لخبرة الحياة الحقيقية، يساعد في الواقع على تقديم مفهوم الشخص الذي يعمل على المواءمة بين الأشياء والمواقف، بحيث يسمح بتأسيس نوع من التواصل مع برنامج مختلف دون الحاجة إلى تغييره.

رابعاً: أسلوب مفهوم واحد مع عدة تطبيقات

لقد قام أسلوب مفهوم واحد مع عدة تطبيقات Once Concept - Several Implementations على النمط الذي طورهُ مارسيلو جنكنز Marcelo Jenkins، والذي عمل على تنقيحه وتطويرهِ فيما بعد ماركوس فولتير Markus Voelter، والذي يسير بالأمور أبعد مما يتطلبه أسلوب الحل قبل التجريد.

ومن الأمور النظرية المهمة لهذا الأسلوب، أن المفهوم المجرد من الصعب استيعابه دون تطبيق ملموس أو حقيقي له، في الوقت الذي يؤدي فيه تدريس النظرية باستخدام التطبيقات المادية المحسوسة إلى غموض المفهوم ذاته، وذلك لأن التطبيقات الملموسة قد لا تسير وفق النموذج التجريدي.

لذا، فإن استخدام عدة تطبيقات مختلفة للمفهوم الواحد خلال تدريس المفهوم المجرد يصبح مهماً للغاية، مع ضرورة المقارنة بين التطبيقات المتعددة فيما بعد، وذلك من أجل إعادة اكتشاف جوهر المفهوم المجرد ذاته. ويمكن استخدام هذا النمط من جانب المعلم الحريص على نجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي على شكل أمثلة وتمارين ومجموعات عمل، وغيرها من الأنشطة المشابهة.

وكنتيجة لما سبق، فإن الطالب يتعلم المفهوم المجرد، ويدرك جيداً العديد من التطبيقات المادية الملموسة في آن واحد. وهذا ما يسمح للطلبة باستخلاص المفهوم ذاته

من الأمور الواقعية أو الحقيقية. وإذا استخدم هذا النمط على شكل تمارين أو بواسطة مجموعات عمل، فإن التغذية الراجعة الفورية تصبح ضرورية، وذلك من أجل التأكد من أن الطلبة لا يعملون على تطبيق المفهوم بطريقة خاطئة عدة مرات.

فعلى سبيل المثال، من الصعب تدريس مفاهيم البرمجيات موضوعية التوجه دون ربطها بلغة برمجيات محددة. ومن أجل تغيير هذه المشكلة وجعلها أكثر سهولة، فإن على المعلم تشجيع المشتركين أو الطلبة على التعامل مع مشكلة صغيرة بلغات عديدة، ثم دعهم يقارنوا الحلول التي تم التوصل إليها، باستخدام جدول يشتمل على معايير مقارنة متنوعة مثل: التغليف، وتعدد الأشكال، والوراثة، والتحكم بالذاكرة، وتركيب الجملة، وغير ذلك.

خامساً: أسلوب المرور بالخبرة في الأشياء الدقيقة ثم الصغيرة فالكبيرة

لقد اعتمد أسلوب المرور بالخبرة في الأشياء الدقيقة ثم الصغيرة فالكبيرة Experiencing in the Tiny, Small and Large بالدرجة الأساس على البرمجات التي وضعها بيلي ليم Billy Lim والتي قام بتنقيحها وتطويرها جوتا إيكستين Jutta Eckstein. ومن هنا فإنه لابد من استخدام أسلوب الحل قبل التجريد لكل مستوى من مستويات أسلوب جاذبية التجريد.

ومن المعروف أن بعض الموضوعات تتطلب عدداً من التفاعلات من مختلف المستويات والأعماق، وذلك من أجل تعزيز حدوث التعلم عن طريق التكرار. وهنا لابد من التأكيد على مبدأ مهم ينص على الآتي: "من الصعب على المفهوم المعقد أن يتم استيعابه من جانب المتعلم، ما لم يمر بخبرة فعلية معه، وذلك عن طريق طرح مثال واحد على الأقل حوله. وغالباً ما تكون المفاهيم معقدة جداً عندما يتم تنفيذها أو المرور بخبرة عنها ضمن خطوة واحدة لا تساعد كثيراً".

لذا، فإنه من المستحسن على المعلم الحريص على نجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي باستخدام أسلوب المرور بالخبرة في الأشياء الدقيقة ثم الصغيرة فالكبيرة، أن يقدم المفهوم ضمن ثلاث خطوات يبدأ فيها بالأمور الدقيقة جداً، ثم الصغيرة، وأخيراً

ينتقل إلى الكبيرة، والتي تسمح لهذا المعلم بمراقبة مدى تقدم الطالب من موضوع إلى آخر. ويكون البدء أولاً بالأمور الدقيقة جداً عن طريق اختبار ما إذا كان الطالب يستطيع ربط الموضوعات وتطبيقها في مواقف كبيرة وصغيرة، والعمل على حل مشكلات العالم الحقيقية الكبرى باستخدام جميع أجزاء المفهوم، مما يساعد بالتالي على فهم الصورة الكاملة بشكل تدريجي.

وينبغي على المعلم أيضاً تقديم طريقة سلسة للطلبة من أجل تشجيعهم على البدء بالموضوع، مع ضرورة التأكد من أن كل خطوة من خطوات الأسلوب لا تجبر الطلبة على عمل قفزة كبيرة، مع عدم إغفال القيام بالتغذية الراجعة الفورية عن الخبرات التعلمية التي يمر بها الطلبة. وقد يكون بالإمكان السماح للطلبة أولاً بالمرور بخبرة مع المفاهيم كما في نمط (انظر قبل أن تسمع See Before Hear). وإذا كان لدى المعلم الرغبة في التركيز على الجزء الفاعل من هذا النمط، فإن بإمكانه استخدام النمط العنكبوتي كذلك.

وكنتيجة لهذا كله، يستطيع الطلبة استيعاب المفاهيم المجردة بشكل مبكر، مع التعامل مع المادة الدراسية، وذلك من خلال إنجاز مجموعة من الواجبات أو الأنشطة الصغيرة، وذلك قبل الانتقال إلى ما يتطلب تحديات أكثر من تلك الواجبات. وينبغي على المعلم كذلك أن يزود الطلبة بإمكانية فهم الصورة الكبرى للمشكلات أو القضايا أو الموضوعات المطروحة، دون فقدان مسار التفصيلات، وذلك عن طريق العمل مع الجزئيات الصغيرة الواحدة تلو الأخرى، والعمل على ربط تلك الأجزاء معاً.

وعندما يقوم المعلم بتدريس المفاهيم ذات التصميم موضوعي التوجه، فإن عليه أن يحدد مفهوماً صغيراً يمكن لطلبة الصف الواحد أن يعتبروه نموذجاً لمسؤولياتهم. أما الخطوة التالية فتتمثل في تشجيعهم على تطوير تصميم صغير من جهد طلبة من ثلاثة صفوف مجتمعة، مما يستدعي نوعاً من العمل التشاركي بينهم. أما الواجب الكبير في نهاية الأمر، فيتلخص في تصميم نظام متكامل تتمثل فيه أنماط التصميم المختلفة

للتعلم الخبراتي أو التجريبي ضمن أسلوب المرور بالخبرة في الأشياء الدقيقة ثم الصغيرة فالكبيرة.

ويختلف الإطار الزمني لكل خطوة من الخطوات السابقة، اعتماداً على طول المادة الدراسية المقررة على الطلبة. فمثلاً، إذا كانت الموضوعات للمادة الدراسية تستحق التدريس لمدة أسبوع فقط حول الصناعة مثلاً، فإن الواجب الصغير جداً قد يأخذ دقائق معدودة، في حين يأخذ الواجب الصغير أقل من ساعة ، بينما يحتاج الواجب أو النشاط الكبير إلى الأسبوع بكامله للانتهاء من عملية إنجازه.

سادساً: أسلوب انظر قبل أن تسمع

يعتمد أسلوب انظر قبل أن تسمع See Befor Hear على الجهود التي وضعتها ماري لين مان Mary Lynn Mann وعملت هي أيضاً على تنقيحه وتطويره فيما بعد. ويتطلب هذا الأسلوب تقديم مفهوم جديد، وربما قد يرغب المعلم في تنفيذ أسلوب مفهوم واحد مع عدة تطبيقات، وأسلوب الحل قبل التجريد، أو مساعدة الطلبة في تطبيق أسلوب المرور بالخبرة في الأشياء الدقيقة للغاية، ثم الصغيرة فالكبيرة.

وهنا، فإنه غالباً ما يجد الطلبة من الصعوبة بمكان تحويل ما سمعوه داخل الحجرة الدراسية إلى مهارات يمكن لهم أن يستخدموها خارج تلك الحجرة، لأنهم سوف يتذكرون القليل مما سمعوه إذا ما قورن ذلك بما رأوه أو مروا بخبرة عنه. ومع ذلك، فإنه خلال تطبيق نمط المحاضرة المعروف داخل الحجرة الدراسية ذاتها، فإن المعلمين غالباً ما يسمعون بعض المقولات مثل: (هذا) ما سوف يحدث عندما يتم فعل شيء مثل (ذاك). ولكن أسلوب (اسمع قبل أن ترى) يظل أكثر تجريداً ويؤدي إلى جعله أكثر صعوبة للمتعلم بأن يستخدم المفاهيم في المحاضرة بشكل سليم.

لذا، فإنه ينبغي على المعلم أن يتيح للطلبة الفرصة للنظر أولاً للموضوع أو المشكلة أو الأمر، ثم المرور بخبرة جديدة قبل أن يسمعوا عنه، ويكون ذلك بتشجيعهم على تسجيل ذلك، ثم التأمل فيما حدث عندما ينهمكون بعملية التعلم. ويصبح الطلبة بعد ذلك مشاركين بحيوية ونشاط، لأنه يتم في هذه الحالة تقديمهم لمفاهيم جديدة

عندما يقومون باستخدامها فعلاً. وهنا، يستطيع المعلمون إعطاء الطلبة محاضرات أقل تجريداً، نظراً لأنهم قد مروا من قبل بخبرات مع هذه المفاهيم مع معلميهم قبل حصص المحاضرات ذاتها.

ومن الأمثلة التربوية على اهتمام المعلم بإتاحة الفرص للطلبة لكي يروا أولاً، أن يتم إعطاؤهم المصادر الكافية والملائمة من أجل أن يكملوا نشاطاً أو تمريناً أو تجربة في المختبر، بوجود تعليمات تفصيلية لكل خطوة من الخطوات المطلوبة للإنجاز، مع قائمة من المراجع المساعدة في هذا الصدد، مما يسهم بالتالي في الحصول على خاصية الوضوح المرغوب فيها.

كما يمكن للمعلم طرح مجموعة ملائمة من الأسئلة لتشجيع الطلبة على تسجيل خبراتهم، ثم العمل على تحليلها. ومن وقت لآخر تصبح إتاحة الفرصة لعمل مناقشة نشطة تتركز حول المتعلمين أمراً ضرورياً، ولا سيما إذا دارت حول مفاهيم غير مألوفة لديهم، وحول مشكلات أو قضايا عليهم المسؤولية الكبيرة للتصدي لها، ومحاولة وضع الحلول الناجعة بشأنها.

أما عن الأمثلة التربوية التي تؤكد مدى اهتمام المعلم المؤيد لنجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي بإتاحة الفرصة للطلبة كي يسمعوا جيداً بعد أن يروا الأمور أو الأشياء عن كثب، قيام المعلم بطرح عدد من المحاضرات الشفوية التي تشجع الطلبة على سماع المزيد من المعلومات عن المفاهيم الجديدة والتي سيطبقونها في المختبر. كذلك ينبغي أن تكون المراجع ذات علاقة بخبرات الطلبة التي مروا بها خلال مرحلة النظر بالعين المجردة للأمور أو الأشياء أو القضايا أو الأشخاص أو الأحداث.

وبسبب الجهود المطلوبة لتطوير خبرة المتعلمين داخل المختبر، فإن الوقت سيكون مملاً بالنسبة للمعلم. ومع ذلك، فإن زيادة مستوى فهم الطالب بأن هذا الأسلوب يزود أفكاراً لتقليص الحاجة إلى أوقات متعددة يتم تخصيصها في العادة للمتابعات من جهة، وللمراجعات من جهة ثانية.

وهنا يصبح إعطاء التمرين الاختياري للمتابعة في المختبر مهماً، ولا سيما في شكلٍ أكثر تعقيداً، وذلك من أجل أن يحث كل متعلم، ويختبر مدى استيعابه للمفاهيم الجديدة المطروحة للنقاش، على أن يتبع ذلك قيام المعلم ذاته بعملية التقييم الدقيقة.

سابعاً: أسلوب بناء الثقة والمحافظة عليها

يعتمد أسلوب بناء الثقة والمحافظة عليها Build and Maintain Confidence على أسلوب جوتا إيكستين Jutta Eckstein للتحدي، والذي تم تنقيحه وتطويره فيما بعد على يد إيكستين نفسه. وهنا يستخدم أسلوب الحل قبل التجريد ودون تزويد الحل ذاته للمتعلمين من جانب المعلم.

ومن الأسئلة المهمة التي تطرح نفسها على المعلم في هذا الأسلوب هو: كيف يتم تحدي الطلبة من أجل تطوير الحلول الخاصة بهم للمشكلات المطروحة للنقاش؟ إذ يتوقع الطلبة أن يزودهم المعلم بحل واحد وصحيح لكل مشكلة تتم مناقشتها، ولكن في الغالب ليس هناك جواب واحد صحيح، بل عدة أجوبة صحيحة في الوقت ذاته.

لذا، على المعلم أن يعرض مشكلة تمت مناقشتها سابقاً مع طلبته على أنها تطبيق لأسلوب الحل قبل التجريد، بشرط أن تكون ضمن اهتمامات الطلبة في إعادتها من جديد. ويقوم المعلم بعد ذلك بطرح عدد من الإشارات أو التلميحات من خلال أسئلة يلقيها على الطلبة من أجل العمل على إجابتها، وقد تؤدي إلى طرح حلول جديدة لتلك المشكلة.

كما ينبغي على المعلم فيما بعد أن يعمل على تهيئة الطلبة لما ينبغي عليهم القيام به بأنفسهم، بحيث تكون الأهداف واضحة تماماً. وربما يتطلب الأمر من المعلم ذاته الإشارة إلى المواقع التي ينبغي عليهم أن يكونوا حذرين منها، والمواقع أو المواقف التي يجب عليهم أن يركزوا أو يزيدوا من اهتمامهم بها، وذلك حتى يتم بناء الثقة لديهم والمحافظة عليها.

ويتبع ذلك بالتالي الطلب من المتعلمين تطوير مجموعة جديدة من الحلول للمشكلة، أو القضية المطروحة، وذلك عن طريق استخدام أسلوب الدببة الثلاثة Three Bears جنباً إلى جنب مع معايير مطورة لتحديد السياق الذي يسير فيه الحل الملائم.

وغالباً ما يكون الطلبة مترددين أو غير متأكدين من كيفية إتمام عملية التقدم في الحلول. فبعض الناس ليست لديهم القدرة على التعامل مع مثل هذا الموقف. وإذا كانت الحالة كذلك، فإن على المعلم أن يطرح عدداً من الإشارات أو التلميحات المهمة، حتى يتمكن الطلبة من التغلب على مشكلة عدم التأكد أو التردد لديهم، ويستطيعون التعامل مع الموقف بأنفسهم.

فالمشكلة لدى المعلم تتمثل في إيجاد الطريقة المثلى لتوفير القاعدة التي لا يرغب الطلبة بموجبها اكتشاف أنفسهم أكثر من ذلك، والتي تعني بوضوح الوصول إلى مستوى الطالب غير المؤهل للتدريب في مجال التعلم الخبراتي أو التجريبي ضمن أسلوب بناء الثقة والعمل على رعايتها أو المحافظة عليها.

وقد أشار المربي سولمان Sollmann إلى أنه بالمقدار الذي يظل فيه الطلبة غير متأكدين أو مترددين في موقف ما، بقدر ما يكون الأمر أفضل للتعامل مع مثل هذا الموقف. وهذا يشبه إلى حد كبير ظروف التدريب البدني أو الجسمي، إذ بمقدار ما تتغلب على الحدود القصوى للتحمل في التدريب، بمقدار ما ترتفع الحدود إلى الأعلى في عملية الإنجاز.

وينطبق ذلك على رائد الرسوم المتحركة وولت ديزني Walt Disney الذي استخدم أسلوب بناء الثقة والمحافظة عليها، وذلك عندما وجد نفسه غيرُ راضٍ عن شخصيات الصور المتحركة، إذ أنه في هذه الحالة من الإحباط، فقد أخبر من يقومون برسم هذه الشخصيات بالمبالغة في حركات تلك الشخصيات، وكانت النتيجة هي

بالضبط ما أراده ديزني من نجاح وتطور، إذ ساهم كثيراً في بناء ثقة الرسامين بشكل عملي وحافظ عليها فعلاً في أنفسهم لاستغلالها بفاعلية في المرات القادمة.

ثامناً: أسلوب البناء في الفشل

لقد قام أسلوب البناء في الفشل Built - in Failure على أسلوب كنت بيك Kent Beck المسمى بأسلوب الدببة الثلاثة Three Bears. وبعد ذلك، تم تنقيح هذا الأسلوب وتطويره على يد إيوجين وولنجفورد Eugene Wallingford. وهنا، فإنه لابد كذلك من الاستفادة من أسلوب بناء الثقة والمحافظة عليها، حتى يثق الطلبة بقدراتهم التعلمية في مجال التعلم الخبراتي أو التجريبي في المواقف التعلمية الجديدة.

ولهذا الأسلوب مجموعة من الأسس النظرية، يتمثل أهمها في أن التعلم يأتي في الأصل من الخبرة التي يمر بها الفرد، والكثير من الخبرات التعلمية المفيدة للغاية تأتي من مواقف الفشل أو الإخفاق. ولكن المتعلم الذي يعاني من ضعف الثقة بالنفس، سوف يخشى كثيراً من ذلك الفشل، وأن هذا الخوف سوف يعيق أو يمنع حدوث التعلم في الواقع التربوي أو الحياتي.

أما الأشخاص الذين يتمتعون بثقة عالية في النفس، فإنهم يستخدمون مواقف الفشل والإحباط التي يمرون بها كمجالات الاستثمار للنجاح في المستقبل. فهم يعلمون جيداً أن الإجابة الخاطئة التي قاموا بها على سبيل المثال، توفر لديهم الفرصة الذهبية لاكتشاف سوء الفهم الذي وقعوا فيه، والوصول إلى فهم أفضل للموضوع المطروح، أو القضية التي تتم مناقشتها، أو المشكلة التي يسعون لحلها، أو السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه بطريقة صحيحة. ومثل هذه المعرفة التطويرية أو الإصلاحية سوف تؤدي بلا شك إلى تحسين أداء الطلبة مع مرور الوقت من خلال تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي باستخدام أسلوب البناء في الفشل.

ومع ذلك، فإن العديد من المتعلمين لا يبدأون بتعلم الجديد من المفاهيم بمستوى عالٍ من الثقة، خاصة وأن النظام المدرسي التقليدي لا يشجع الطلبة على الثقة بالنفس

فحسب، بل ويعاقبهم كذلك على مواقف الفشل أو الأخفاق من خلال تخفيض الدرجات، والحصول على مستويات متدنية في التحصيل الأكاديمي.

وفي الوقت نفسه، فإنه إذا تم تطبيق المبدأ نفسه في عالم الأَعمال، فإن العاملين سوف يسطير عليهم الخوف من أن أرباب العمل سينظرون إلى فشلهم على أنه إشارة إلى عدم القدرة لديهم للإنجاز المطلوب، ويؤدي في الغالب إلى استبدال من يتعرض للفشل بغيره، أو تغيير موقعه على أفضل تقدير. وفي هذه الحالة، فإن مستوى الثقة بالنفس يصعب تحسنه أو رفع مستواه.

لذا، يجب على المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وحتى على أرباب العمل، رفع الخوف من الفشل من نفوس الطلبة والعاملين، لأنه يمثل حاجزاً قوياً أمام عملية التعلم من جهة، والإنجاز الجيد من جهة ثانية، وذلك عن طريق جعل الفشل كجزء من العملية التعلمية في المدارس والمعامل على حد سواء، حتى يتم ضمان نجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي في الميدان.

وهنا، ينبغي تهيئة البيئة التعلمية التي يصبح فيها الفشل متوقعاً ومرغوباً فيه كنشاط من أنشطة التعلم، مع ضرورة طرح نشاط يتطلب من المتعلمين التأمل جيداً في الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة، وذلك من أجل الوصول إلى فهم أفضل للموضوعات أو القضايا أو المشكلات المطروحة للنقاش. وفي هذه الحالة، يجب التأكد بأن جميع المتعلمين سوف يواجهون النتائج السلبية، وأن لا يشعر أي واحد منهم بالعار أو بالعيب إذا لم يستطع الوصول إلى الإجابة الصحيحة للسؤال أو الحل السليم للمشكلة أو القضية المدروسة.

كما يتطلب الأمر من المعلم أن يطرح للطلبة أمثلة تؤدي إلى ترسيخ هذا المبدأ، كأن يقول لهم: إذا أراد أحدكم أن يتعلم التزلج على الجليد أو حتى التزلج بواسطة عجلات القدم المتدحرجة، فعليه أن يتوقع السقوط، وعليه إذن أن يتعلم كيفية السقوط الأقل خطراً أو الأقل أذىً. بل وعليه التأكيد لكل واحد منهم بأن عليه أن يتعود أو يمرن نفسه على أن يفعل أموراً أو أفعالاً خاطئة، من أجل أن يكون قادراً فيما بعد على التعامل مع هذه المشكلة.

ويعمل أسلوب الدببة الثلاثة على بناء الفشل في العملية التعلمية، وذلك من أجل التأكد من حقيقة المفهوم، كما أن ما يسمى بأسلوب المهمة المستحيلة Mission Impossible يطرح المشكلة التي يستحيل حلها، مع فهم ساذج للموضوع، وذلك من أجل تشجيع الطلبة على اكتشاف الموضوع بعمق أكثر، فالأخطاء في الإجابات للأسئلة أو الحلول للمشكلات تتطلب من المتعلمين التعامل بجدية تامة مع مثل هذه الأخطاء.

تاسعاً: أسلوب الدببة الثلاثة

وقد اقترح أسلوب الدببة الثلاثة Three Bears المربي كينت بيك Kent Beck وتم تنقيحه وتطويره بواسطة المربية إيوجين وولنجفورد Eugene Wallingford، وهو يتطلب من المعلم أن يسهل الأمور للطلبة كي يمروا بخبرة فعلية لتطبيق الأسلوب المسمى بأسلوب مفهوم واحد مع عدة تطبيقات One Concept – Several Implementations.

ومن المعروف أنه توجد العديد من المشكلات التي تتحدى المعلم من أجل طرح الحلول المناسبة، لأن حل هذه المشكلات بفاعلية كبيرة يتطلب أن يكتشف المتعلم نفسه النقطة أو سلسلة الأفكار أو المفاهيم التي تلائم المشكلة ذاتها. ولكن إيجاد مثل هذا الحل يتطلب في الوقت نفسه بأن المتعلم قد امتلك الخبرة مع عدد من المشكلات، مع القيام بنوع من التوازن لمتطلبات كلُ حلٍ على حدة. وما أن يمتلك الطلبة الخبرة الكافية في هذا الصدد، حتى يصبح لديهم إمكانية كبيرة للنجاح في تحقيق التوازن الأفضل.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجال هو: كم مرة ينبغي على المطور أن يعيد تصميم البرنامج؟ وكم من الدقة سوف يتابع الموسيقار النغمات؟ وكم مرة سيحاول لاعب كرة السلة التصويب على الهدف؟

وتؤدي مثل عملية التعلم هذه، إلى إيجاد حواجز فعلية لخبرة اكتساب التعلم من جانب المتعلم، إذ لن يكون ناجحاً في المحاولات القليلة الأولى، بعكس العديد من الأنشطة الأخرى. وحتى عندما يتعثر المتعلم في اتجاهه نحو التوازن الصحيح، فإن الفرص المتاحة أمامه لن تبين أن التوازن قد تم ضربه أو إضعافه أو لماذا حدث ذلك.

لذا، ينبغي على المعلم أن يطلب من المتعلم العمل على إيجاد حلول تناسب الموضوعات المتطرفة، جنباً إلى جنب مع تلك المتوازنة. فالإجابات المتطرفة ستكون بالتأكيد خاطئة بالنسبة للمشكلة المطروحة للنقاش، ولكنها سوف تعطي المتعلم الفرصة لاكتشاف حدود التواصل. وفي هذه الحالة لابد للمعلم من القيام بالخطوات الثلاث الآتية:

1- ضرورة تحديد مجال التواصل للمتعلم أو الطالب، علماً بأن الأسلوب السهل في هذه الحالة يتمثل في شرح تلك التطرفات أو توضيحها.
2- القيام بتجربة تعطي المتعلم الفرصة لوضع التوازن المناسب للمشكلات التي تقع الحلول فيها ضمن ثلاثة أماكن مختلفة: الأولى في بداية التواصل، والثانية في الوسط، والثالثة في نهاية التواصل.
3- القيام بمراجعة تعطي المتعلم فرصة للتأمل في تلك التجربة.

وهنا يرى المهتمون بالتعلم الخبراتي أو التجريبي بأنه من الأفضل للمعلم أن يقوم بالجمع بين أسلوب الدببة الثلاثة وأسلوب بناء الثقة والمحافظة عليها، مما يعطي المتعلم خلفية نظرية كافية للبدء بتعلم عملية التواصل Continuum. وقد يطرح المعلم كذلك مجموعة من الأسئلة التي ستتم الإجابة عنها من خلال عملية التوازن. فعلى سبيل المثال، عند مراجعة تكرار عملية إعادة بيع الديون في التجارة، فإنه يمكن طرح السؤال التالي: هل كان الفريق قادراً على الدخول بنشاط واضح خلال عملية البرمجة؟ وهل كان هناك وقت كافٍ للاختبار؟ وهل استطاع الفريق تسليم إنتاجه في الوقت المناسب؟

ومثل هذه التجربة من جانب المعلم ينبغي أن يتم التأكد من خلالها بأن خبرات المتعلم في خياراتها الثلاثة متشابهة في الوقت المخصص للمقارنة بينها، وذلك من أجل تحديد مجال الموضوع المطروح للنقاش، بحيث يمكن إنجازه في أقل من ساعة من الزمن إذا كان ذلك ممكناً.

أما عن مراجعة التجربة فتبقى أمراً حيوياً إذا كان من المفروض للمتعلم أن يفهم كيفية نجاح الحلول في تحقيق مطالب التوازن. ومن الأساليب المفيدة في هذا المجال،

قيام المعلم بتشجيع الطالب على أن يقوم باختصار الحلول الثلاثة لزملائه الطلبة، ومن ثم تشجيع بقية المجموعة على تخمين أي من هذه الحلول يقع في البداية أو في الوسط أو عند النهاية، مما يساعد بالتالي المتعلمين كثيراً، ولاسيما الذين لم يتعلموا بعد الحدود الحقيقية لعملية التواصل الخاصة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي.

ومع ذلك، فهناك بعض الموضوعات الأكثر تعقيداً، فقد يجد المعلم أن تقليص المشكلة إلى مجرد تواصل بسيط، فإنه يعمل في الواقع على تبسيط الموضوع أكثر من اللزوم، مما يؤدي بالمتعلم إلى الوصول لفهم بسيط أيضاً. وفي هذه الحالة، ينبغي على المعلم أن يتابع هذه الخبرة مع الآخرين، بحيث يتم تقديم وجوه أخرى لمشكلات أفراد آخرين.

لقد تم استخدام أسلوب الدببة الثلاثة لتدريس المقررات الدراسية العملية كالمقررات الدراسية الهندسية مثلاً. فعضو هيئة التدريس يسأل الطلبة أن يكتبوا قصصاً تعمل على تحديد النظام، بحيث يكون الأول كبيراً جداً في مجاله حتى يصبح مفيداً، والثاني صغيراً جداً، والثالث مناسباً للغاية.

إضافة إلى ذلك، فإن أسلوب الدببة الثلاثة يساعد الطلبة على اكتشاف التواصل الأخلاقي الذي يواجه المتخصصين في علم الحاسوب وهندسة الحاسوب مثلاً. وهنا، فإن مجموعات ثلاث يُطلبُ منها كتابة قصص حول التطبيقات الأخلاقية الواضحة لتكنولوجيا الحاسوب، والتطبيقات التي ما زالت غير مستقرة أو غير متفق عليها. وتشارك المجموعات فيما بعد رواية القصص التي كتبتها، مع وضع تلك القصص في مكانها ضمن عملية التواصل. ويعقب ذلك أخيراً مناقشات مهمة حول مدى الاختلاف في وجهات النظر حول تموضع كل قصة من هذه القصص التي كتبوها في المكان المناسب الذي نريد أو الهدف المنشود الذي نرغب.

ويميل أنصار التعلم الخبراتي أو مطبقوه في العادة، لاستخدام أسلوب الدببة الثلاثة في عمليات التعلم لديهم طول الوقت. فمثلاً، نجد أن مبرمج برنامج الكلام القليل Small Talk قد يتعلم إطار نموذج القيم عن طريق نظم الكتابة المتقنة التي يتم استخدامها كثيراً. فبعض المبرمجين يتعلمون برمجيات موضوعية التوجه عن طريق

كتابة بعض البرامج التي يكون فيها كل متغير مثالاً لصفوف دراسية مختلفة، وأن برامج أخرى تستخدم صفوفاً دراسية قليلة وأفراداً محدودين.

عاشراً: أسلوب المهمة المستحيلة

لقد اقترح أسلوب المهمة المستحيلة Mission Impossible المربي ألان أوكلاجان Alan O'Callaghan وتمت عملية تنقيحه وتطويره بواسطة إيوجين وولنجفورد. وهنا يستخدم أيضاً أسلوب البناء في الفشل لمساعدة الطلبة في التوصل إلى الحلول الخاصة بهم للمشكلات أو القضايا التي يناقشونها أو يتعاملون معها.

ومن المعروف أن المواقف التدريسية تبقى محدودة في استمراريتها، إذ يستطيع المعلم في المدرسة أو عضو هيئة التدريس في الجماعة القيام بعملية حذف مفاهيم مهمة من أجل التصرف في الوقت المتاح، ولكن المتعلمين فيما بعد لن تكون لديهم الفرصة لعرض موضوعاتهم بكاملها. وبشكل مختلف عن ذلك، فإن المدرس يستطيع اللجوء إلى تعميم المادة إلى النقطة التي يكون فيها الموضوع بكامله تتم تغطيته ضمن الوقت المتاح.

ومع ذلك، فإن مثل هذه التعميمات يمكن تبسيطها وإثراؤها للموضوعات إلى النقطة التي يفكر فيها المتعلمون بأنهم قد تمكنوا منها تماماً، مع العلم أنهم لم يمتلكوا بعد الخبرة الكافية مع تفصيلاتها الدقيقة. ويمكن لأي موضوع معقد أن يتم فهمه على مستويات متعددة من التجريد، فعندما يكون فهم الموضوع ضمن مستويات عميقة من أجل دعم عملية التعميم، فإن التجريد يصبح أداة قوية للغاية.

ولكن غالباً ما يصل المتعلمون الجدد إلى التجريد ليس من خلال التعميم من الفهم العميق ولكن عن طريق تبسيط الأمور التي ما زالوا لم يفهموها بعد. ومثل هذه الحقائق أو الإجراءات للتبسيط تعتبر خطرة، وذلك لأنها تقود المتعلمين إلى بناء حلول مبسطة لا تسهم كثيراً في حل المشكلات المعقدة. والأسوأ من ذلك، فإن فقدان المتعلمين للخبرة يحرمهم في العادة من تحديد مواطن الضعف في تفكيرهم.

لذا، ينبغي على المعلم أن يطرح مشكلة على المتعلم بحيث تبدو أنها سهلة الحل، ولكن من يكمل الحل أولاً عليه أن يقوم بعملية فهم عميقة أكثر للمفاهيم الأساسية المطروحة. وهنا يجب على المعلم أن يختار مشكلة تبدو للوهلة الأولى أن الحل يعتمد مباشرة على المفاهيم العامة التي تقع مسؤوليتها على المتعلمين.

ورغم هذا كله، فإن الحل الكامل للمشكلة ينبغي أن يتطلب اعتبارات حذرة لمجموعة من القضايا. وهذا يتطلب بالتأكيد جعل الحل الكامل ليس ممكناً، وذلك بسبب الوقت غير الكافي لدراسة هذه السلسلة من القضايا التي تكون المعلومات المتوافرة عنها غير كافية أيضاً، أو بسبب فقدان أي حل على الإطلاق، على الرغم من الانطباعات الإيجابية الأولية عن حل هذه المشكلات أو القضايا الاجتماعية المختلفة.

أما الخطوة التالية الواجب على المعلم القيام بها، فتتمثل في متابعة التمرين مع خلاصة مختصرة توضح لماذا أصبحت المشكلة مستحيلة الحل. ويبقى التناقض الواقع بين رد الفعل الأولي للمتعلم على أن الأمر سهل، وبين نتيجة الدراسة أو المرور الحقيقي بالخبرة، حيث ظهور أن المشكلة أكثر صعوبة مما كنا نفكر، يبقى ضرورياً من أجل العمل على نجاح أسلوب المهمة المستحيلة. إذ يسهم هذا التناقض في تهيئة المتعلم للاعتراف بأن الأمر يبقى غامضاً أكثر مما كان يُظَنُّ به في البداية. وهنا، فإن توضيحات المعلم في النهاية سوف تؤكد على أن المتعلم قد استوعب كلاً من استحالة المشكلة من جهة، والدور الذي لعبه هؤلاء المتعلمون بفهمهم الأولي الساذج من جهة ثانية.

وهذا يتطلب من المعلم ضرورة استخدام هذا الأسلوب مباشرة، بعد أن يتمكن المتعلم من استيعاب وحدة دراسية معينة، إذ يمكن استخدامها لتشكيل رابط بين التعلم للمفاهيم الأساسية وبين موضوعات أخرى أكثر تقدماً، بحيث تصبح ضرورية من أجل أن يتمكن المتعلمون من استيعاب ما يسمى باستحالة حل المشكلة.

وينبغي على المعلم أن يكون قادراً على عرض المشكلة بشكل مختصر، على أن تكتمل بشكل كاف عندما يمتلك المتعلم معلومات كافية للبدء بالتعامل معها.

كما أنه يجب على المتعلم أن يقدر الغموض المفاجئ للمشكلة ضمن الـ (45) دقيقة الأولى، وإلا فإن ذلك المتعلم سوف يفقد عملية الاهتمام بالمشكلة ذاتها.

فالمهمة المستحيلة Mission Impossible تجعل المتعلمين متشككين بمدى استعيابهم للمفاهيم الأساسية، بحيث يستفسروا باستمرار عن هذه المفاهيم والعمل على تحسين استيعابهم لها. فمن الضروري أحياناً للمتعلمين أن يشعروا بالصدمة من التعمق في التفكير، بينما هم يقومون به أو يفعلونه، وذلك من أجل تقدير مواقف الغموض أو العقبات. وهذا يصبح أكثر أهمية عندما تسمى هذه الأفكار (بالأفكار النموذج لعالم الواقع) والتي يتم فهمها بطريقة ساذجة، والتي تكبل المتعلم عند مواجهته للمشكلات الحقيقية.

وإذا ما حصل سوء استخدام لأسلوب المهمة المستحيلة أو المبالغة في هذا الاستخدام، فإن ذلك سوف يسهم بشكل كبير في تدمير ثقة المتعلم فيما يقوم بتعلمه. ويعمل محتوى بعض المواد التعلمية على خلق توقعات غير محددة، تجعل من عملية التدريس، تتم على شكل تغذية جاهزة للطلبة، علماً بأن العديد من طلبة الجامعات غالباً ما يأتون من مدارس ثانوية يكون عملية التعلم التقليدي فيها هي السائدة.

أما في الميدان الصناعي، فإن الأفكار الجديدة غالباً ما تتم مراجعتها أو النظر إليها على أساس أنها عبارة عن أدوات فقط، أو أنها تقنيات برمجية وما يتطلب ذلك من تعليم بدلاً من تربية. فأسلوب المهمة المستحيلة يتطلب مبادرة وتحمل المخاطر أو المغامرات نيابة عن المتعلم، مما يجعل الأمر غير ملائم لمثل هذا المحتوى أو السياق التعلمي.

وقد استخدم أسلوب المهمة المستحيلة لتدريس مفاهيم مادية التوجه لكل من طلبة الجامعة وللمتخصصين في البرمجيات. وغالباً ما تكون الحقائق الأساسية عن الأشياء التي تميزهم من الطرق البنائية، يتم التعبير عنها بالطريقة التي تؤدي بالمتعلم للتخفيض من مستوى التقدير للجهود الذهنية الضرورية للتمكن من المفاهيم مادية التوجه.

فعلى سبيل المثال، فإن ساعة من التدريس عن طريق الفريق Team Teaching، تستخدم أسلوب المهمة المستحيلة، وذلك من أجل مساعدة المتعلمين في التحقق من أنه حتى البرامج النسبية البسيطة تصبح معقدة عندما يتم تطبيقها بطريقة ساذجة على الأشياء، سواء بالنسبة للتحليل أو التصميم. ويستخدم أسلوب التدريس التقليدي مشاهدَ بسيطةً كي تساعد المتعلمين على رؤية الحاجة الضرورية للتحول من الأشياء في النموذج التحليلي إلى الأشياء في النموذج التصميمي.

حادي عشر: أسلوب عرض الطريقة

لقد تم اقتراح أسلوب عرض الطريقة Expose the Process من جانب المربي بيرون ويبر ـ بيكر Byron Weber-Becker وتم تنقيحه وتطويره على يد ماركوس فولتير Markus Voelter. والمطلوب هنا عرض المفهوم الجديد من جانب المعلم على الطلبة، والقيام بتطبيق مبدأ (مفهوم واحد مع عدة تطبيقات) مما يؤدي إلى الاستفادة من مبدأ (الحل قبل التجريد) ومساعدة الطلبة في تطبيق مبدأ (المرور بخبرة الأشياء الدقيقة ثم الصغيرة فالكبيرة).

هذا وتشكل الأمثلة والتمارين الجزء الحيوي والمهم من العملية التدريسية. ومع ذلك، فإن غالبية الأمثلة والحلول الصحيحة والتمارين توضح فقط النتيجة النهائية، وأن الطريقة التي تؤدي إلى ذلك بما فيها القرارات الضرورية والاستنتاجات وتغيير المواقف والمبادئ، تبقى غير واضحة. وكنتيجة لهذا كله، فإن الطلبة سوف يصابون بالإحباط، لأنهم لم يستطيعوا الوصول إلى الحل بذاته، أو أنهم ببساطة لا يعرفون كيفية التعامل مع المشكلة.

لذا، فإنه عند طرح الأمثلة أو الحلول المثالية للتمارين والأنشطة المختلفة، فإنه لابد للمعلم أيضاً من توضيح الطريقة التي تؤدي إلى هناك. كما ينبغي عرض القرارت المهمة على الطلبة، والسماح لهم بعمل المخططات الخاصة بهم والتي تعمل على الاستمرارية في العمل. وعند الطلب منهم إجراء تمرين ما، فلابد من الطلب من المتعلمين بتوثيق الحلول

المختلفة، ولماذا لا تقود إلى النتيجة المرغوب فيها. وعند مناقشة التمرين داخل الحجرة الدراسية، فعلى المعلم إتاحة الفرصة للطلبة توضح الحلول المختلفة ومناقشتها.

وينبغي على المعلم أن يؤكد على ضرورة تقدير طرح الأسئلة الساذجة، وتقدير عمل الطلبة على الموضوع أو المشكلة، حتى لو لم يتوصلوا إلى الحل الصحيح. فمثل هذا الأسلوب يأخذ وقتاً ليس بالقليل، مما يستدعي من المعلم أن يقلل من مقدار الوقت الذي يغطي ذلك الموضوع أو تلك المشكلة، علماً بأن النقاط التي تمت تغطيتها تكون أكثر فهماً.

ومع ذلك، فلا يُنصح المعلم باستخدام هذا الأسلوب عند طرح موضوع جديد، وليس من المفيد أيضاً ترك الطلبة يكافحون من أجل إيجاد الحل دون أدوات غامضة، وبعد ذلك يتم طرح حل ملائم باستخدام تقنية جديدة. وهذا الأسلوب يعمل بشكل أفضل في مرحلة الدمج، ولا سيماعندما يمر الطلبة بخبرة التدريب المسبق بتقديم موضوعات جديدة وتعلم كيف يمكن تطبيقها بالشكل الأفضل.

كما ينبغي على المعلم التأكد من عدم إيصال الطلبة إلى مرحلة الملل، لاسيما إذا كانوا يعملون بطريقة جيدة للغاية من حيث توصلهم للحل الأنسب منذ البداية، فإنه لا يجوز إجبارهم على الوصول للحلول الأخرى التي لا يخطط لها التمرين أو التدريب ذاته.

وتوجد أساليب عدة لتطبيق أسلوب عرض الطريقة، ومن بينها أسلوب المحاضرة مع حلقة البحث، وذلك للتعامل مع المشكلة ولكن دون عرض الحل، بل محاولة التوصل لهذا الحل بشكل جماعي مع المشاركين أو المتعلمين. ومع ذلك، فهناك بعض الأخطار إذا لم يتم التوصل إلى حل بهذا الشكل، فمن الممكن إيجاد الحل بطريقة منفصلة قبل ذلك، والعمل على كتابة القرارات النهائية بعد ذلك، وغيرها.

وهنا ينبغي العمل على مشاركة الطلبة في هذه العملية، ولكن مع الحذر الشديد بإنه إذا ما قام الطلبة الأقوياء باقتراح الحلول المثالية أولاً، فإن على المعلم طرح حلول سيئة لهذه المشكلة وذلك من أجل الحصول على التنوع. ومع ذلك، فهذا العمل

غير مثالي، مما يتطلب من المعلم البدء بتوضيح الحل الأضعف أولاً، ومن ثم الطلب من المتعلمين التوصل للحلول الأفضل أو الأنسب ثانياً وأخيراً.

ثاني عشر: أسلوب تصميم الطالب سريع النشاط

لقد تم طرح أسلوب الطالب سريع النشاط Student Design Sprint على يد جوزيف بيرجن Joseph Bergin، الذي قام فيما بعد هو نفسه بتنقيحه وتطويره، إذ يتطلب الأمر مرور الطلبة بخبرة عن مبدأ (مفهوم واحد مع تطبيقات متعددة).

ومن الجدير بالذكر أن الطلبة بحاجة ماسة إلى التدريب على التصاميم في كل المستويات التعليمية التي يمرون بها وفي مختلف المراحل الدراسية. كما انهم أيضاً بحاجة إلى تغذية راجعة سريعة، ومراجعة مع الفريق للمحاولات الأولى لعمليات التصميم. فمعظم التربويين يدركون حالياً أن الطلبة بحاجة إلى عرض التصاميم عليهم منذ وقت مبكر. كما أدرك معظمهم أيضاً الحاجة إلى عمل جماعي وتحليل ناقد لمثل هذه الأمور.

وهذا يتطلب بالدرجة الأساس إلى تدريس نظام التصميم، ولكن المتعلمين المبتدئين بحاجة إلى التعرف لعملية تصميم البرنامج أيضاً، لأنه إذا لم يتم تدريس الطلبة نظام التصميم، فسوف يطور الطلبة تقنيات النظام الخاصة بهم والتي ربما تعزز عدداً من العادات السلبية. وهنا إذا استخدم المعلم المنحى الحلزوني، فإن عناصر التصميم البسيط سوف تأتي في المرحلة الأولى.

لذا، يجب على المعلم أن يستخدم بعضاً من الأنشطة البنائية التالية والتي يمكن تطبيقها عن طريق حلقة البحث، أو بالعرض على الطلبة في الصف كله، أو حتى في المختبر.

ويتطلب هذا النشاط تقسيم الطلبة إلى مجموعتين أو ثلاث مجموعات، ثم تزويدهم بمشكلة مصممة من قبل، والطلب منهم إنتاج مخطط تصميمي خلال فترة ما بين (15 ـ 20) دقيقة، إذ ينبغي أن تكون هناك مسودة مكتوبة عن التصميم يتم

تسليمها ضمن ذلك الوقت المحدد. ويستطيع المعلم بعد ذلك التعليق أو إبداء الملاحظات، على أن يقوم بالإجابة عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم في الوقت ذاته.

وما أن تنتهي فترة العشرين دقيقة، حتى يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة حول التصاميم المقترحة من الطلبة دون الطلب منهم الإجابة عن تلك الأسئلة، على أن يكون من الصعب الإجابة عنها من طرف أصحاب التصاميم الضعيفة، ثم بعد ذلك يتم إعادة تشكيل المتعلمين في مجموعات تصل ما بين (4 ـ 5) من الطلبة، وأن يكون لدى كل واحدة منها اثنان من التصميمات الأصلية. وهنا تصبح المهمة معدلة قليلاً، على أن يطلب من المجموعات إنتاج تصميم جديد.

وبعد مرور ما بين (15 ـ 20) دقيقة أخرى، فإن على المعلم أن يطرح مجموعة من الأسئلة من أجل التفكير، مع إعادة تشكيلهم في مجموعات جديدة ولكنها كبيرة هذه المرة، مع تعديل المهمة الموكولة إليه قليلاً، والطلب من المتعلمين العمل عليها من جديد.

ومثل هذه المهمة يمكن الاستمرار فيها لعدد من المراحل التي يرغب فيها المعلم، وفي النهاية فإن على المعلم أن يعمل على تقييم التصاميم التي تم التوصل إليها وإبداء الملاحظات أو التعليقات عليها. وقد يكون من المستحسن عرض تصميم واحد أو اثنين من أفضل هذه التصاميم، وتوضيح لماذا هي الأفضل من غيرها. وإذا كان لابد من عرض بعض التصاميم الضعيفة للاستفادة، فإنه ينبغي على المعلم عدم الإشارة إلى أسماء أصحابها من الطلبة.

ومن جهة أخرى، فإنه يمكن الطلب من المجموعات عرض التصاميم التي صمموها والدفاع عنها، مع إتاحة الفرصة لبقية الطلبة أو المجموعات الأخرى لطرح الأسئلة أو الاستفسارات أو الانتقادات عليها.

وفي مواقف تعلمية تعليمية عديدة، فإن مرحلة واحدة من الأسلوب قد تتم الحاجة إليها، على أن تتبعها مناقشة القضايا المتصلة بها. وفي هذه الحالة، فإنه بإمكان المعلم أن يسأل المجموعات الطلابية أي من التصاميم التي قاموا بها لديها خصائص بارزة ومحددة أكثر من غيرها.

ثالث عشر: أسلوب طاولة روبين

لقد قام باقتراح أسلوب طاولة روبين Round Robin كل من كينت بيك Kent Beck وديفيد بيلين David Bellin، وتم تنقيحه وتطويره على يد جوزيف بيرجن Joseph Bergin، إذ المطلوب في هذا الأسلوب تشجيع جميع الطلبة على المناقشة في أنماط التعلم الخبراتي أو التجريبي بطريقة فاعلة.

فمن المعروف أن المشكلة الصعبة التي تواجه العمل الجماعي، تتمثل في جعل كل طالب في الحجرة الدراسية أن يشترك في النقاش بشكل متكافئ، إذ إن الفروق الموجودة بين المنظمات أو المؤسسات التعليمية من فرص عمل ومناصب وغيرها، وبين الفروق في شخصية كل متعلم، سوف تؤدي بسرعة إلى وجود متحدثين رئيسيين ومنصتين رئيسيتين. إضافة إلى ذلك، فإن الذين يصغون دون كلام لا يعني أنهم لا يفكرون، أو أنهم موافقون على ما يُطرح من آراء أو أفكار أو تعليقات. وهنا تصبح المسؤولية المهمة للمعلم أن يشجع الطلبة الأكثر هدوءاً وإنصاتاً على القيام بدور نشط مع أقرانهم في القضايا والمشكلات المطروحة.

وهنا يصبح استخدام أسلوب طاولة روبين ضرورياً للوصول إلى العديد من الاقتراحات من الجميع. إذ ينبغي على المعلم أن يدور حول الطلبة في الحجرة الدراسية أو حول طاولة تجمعهم للتأكد مما يقومون به كمجموعة فاعلة، بحيث يسهم كل واحد منهم في طرح فكرة ما أو رأي معين، على أن تتم كتابة ذلك على السبورة، وأن يقوم الطلبة بمشاهدة المعلم وهو يكتب، ويفكرون فيما يُكتب على تلك السبورة. وإذا كان هناك شخص من ضمن الفريق ليست لديه معلومات كافية حول قضية معينة من أجل المساهمة في حلها أو التعامل معها ضمن أسلوب العصف الذهني، فعلى المعلم تشجيع ذلك الفرد على المشاركة وطرح ما يريد من أفكار.

وعلى أية حال، فإذا ما تم اختيار الفريق بطريقة سليمة، فإن كل فرد فيه يجب أن ينظر إليه على أساس أنه مصدر مهم للمعلومات والأفكار والآراء، لأن هدف أسلوب طاولة روبين هو السماح للمجموعة بالتقدم إلى الأمام إلى نحو معين، وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير.

وهنا فإن التوقف القصير خلال المناقشة من وقت لآخر يعتبر جيداً، على ألا تزيد عن دقيقة واحدة، وذلك حتى لا تؤثر سلباً على زخم طرح الأفكار والآراء والوصول إلى الأفضل منها. ومن أجل إبقاء الزخم مستمراً للأفكار، فإنه يمكن تطبيق سياسة التمرير للأمور دون الإطالة فيها. فإذا تعثر أحد الطلبة في المشاركة، فإنه يمكن الانتقال إلى غيره على الطاولة ذاتها، على أن يأخذ دوره في المرة التالية.

وعلى المعلم أن يكون حساساً في هذه الحالة، فإذا كان أحد الطلبة بطيئاً في الكلام، فلا يتم قطع دوره مباشرة، بل يُتاح له الوقت المعقول قبل إعطاء الدور لغيره. وفي الوقت نفسه، فإنه لابد من إبقاء المناقشة مستمرة، بحيث لا ينسى الآخرون ما يريدون قوله. فأسلوب العصف الذهني يصبح مكتملاً، ويحقق أهدافه عندما يطبق كل فرد في المجموعة مبدأ حرية الانتقال بالأفكار من شخص لآخر دون توقف. وهذا الأسلوب يكون على أفضل وجه عندما تكون المجموعات صغيرة أي ستة أفراد أو أقل على طاولة روبين لنجاح عملية تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي المرغوب فيها.

مشكلات البيئة التدريبية لأساليب التعلم الخبراتي والأفكار المقترحة لحلها:

توجد مجموعة من المشكلات التي تحدث في البيئة التدريبية للتعلم الخبراتي أو التجريبي والأنماط الملائمة التي تسهم في حل هذه المشكلات كالآتي:

1- مشكلة نسيان المشاركين أو المتعلمين للمحتوى الدراسي: وهنا تستخدم ثلاثة أساليب في حلها وتتمثل في: أسلوب انظر قبل أن تسمع See before Hear، وأسلوب التجريب في الأشياء الدقيقة Experiencing in Tiny Things، وأسلوب التركيز على كلٍ من الأمور الصغيرة والكبيرة في وقتٍ واحد Focusing on Small and Large Issues.

2- مشكلة سيطرة الأمور النظرية على المشاركين أو المتعلمين: وهنا تستخدم أيضاً ثلاثة أساليب لحل هذه المشكلة تتمثل في: أسلوب مفهوم واحد وتطبيقات عديدة Once Concept Several Implementations، وأسلوب

جاذبيـة التجريـد Abstraction Gravity، وأسـلوب الحـل قبـل التجريـد Solution before Abstraction.

3- مشكلة توقع المشاركين أو المتعلمين لكل الحلول وبخاصة الحل الواحد والوحيد من جانب المعلم، لأنهم لا يثقون بالمعرفة التي يمتلكونها: وهنا تستخدم أيضاً ثلاثة أساليب لحل هذه المشكلة تتمثل في: أسلوب مفهوم واحد وتطبيقات متعددة، وأسلوب بناء الثقة والمحافظة عليها Build and Maintain Confidence، وأسلوب الدببة الثلاثة Three Bears Method.

4- مشكلة عدم معرفة المشاركين أو المتعلمين كيفية التعلم خارج البيئة التعلمية الرسمية: وهنا يستخدم أسلوبان لحل هذه المشكلة، يتمثل الأول منهما في أسلوب البناء في الفشل Built in Failure، وأسلوب المهمة المستحيلة Mission Impossible.

5- مشكلة اعتقاد المشاركين أو المتعلمين بأن عملية التدريس تتم بسرعة كبيرة، ومن الصعب عليهم متابعة ما يتم فيها: وهنا يستخدم أسلوب واحد فقط للحل يتمثل في أسلوب الإفصاح عن الطريقة Expose the Process.

6- مشكلة قلة عدد الطلبة المشاركين في الأنشطة وهدوء الباقين: وهنا يمكن استخدام الأسلوب المسمى بأسلوب حلقة روبن Round Robin لحل هذه المشكلة.

7- مشكلة ضعف استيعاب المشاركين أو المتعلمين للصورة أو الموضوع ككل: وهنا يوجد أسلوب واحد أيضاً لحل هذه المشكلة يتمثل في أسلوب تصميم الطالب سريع النشاط Student Design Sprint.

مراجع الفصل السادس

- Akbulut, Y., & Cardak, C.S. (2012). "Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A contene analysis of publications from 2000 to 2011". **Computers & Education**, 58(2), 835-842. doi: 10.1016/j. compedu. 2011.10.008.
- Akcan, S. (2011). "Analysis of Teacher Candidates' Learning Experiences in an "English Teaching Methods" Course". **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, 36 (162), 247-260.
- Akili, W. (2011). **On Implementation of Problem-Based Learning in Engineering Education:** Thoughts, **Strategies and Working Models**. Frontiers in Education Conference ISBN 0190-5848 978-1-61284-469-5.
- Alaoutinen, S., Heikkinen, k., & Porras, J. (2012). "Experiences of learning styles in an intensive collaborative course". **International Journal of Technology and Design Education**, 22 (1), 25-49. doi: 10.1007/s10798-010-9135-3.
- Alterio, Maxine & McDury, Janice (2013). **Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning**. London: Routledge.
- Altinkurt, Y.& Yilmaz, k. (2012). "Prospective science and mathmatics teachers' computer anxiety and learning styles". **Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies** 4(2): 933-942.

- Beard, Collin and Witson, John (2012). **Experiential learning: A best partice hand book of educators and trainers.** London: Kogan Page.
- Biswas-Diener, R.& Patterson, L. (2011). "An experiential approach to teaching positive psychology to undergraduates". **Journal of Positive Psychology** 6(6): 477-481.
- Businessballs (2013). "Experiential learning: Experience –based learning-guide to facilitating effective experiential learning activities". http://www.businessball.com
- Chen, N., Kinshuk, Wei, C.& Liu, C.(2011). "Effects of matching teaching strategy to thinking style on learner's quality of reflection in an online learning environment". **Computers & Education** 56:53-64.
- Clarke, John H. (2013). **Personalized learning: Student-designed pathways to high school graduation**. Boston: Corwin Publishers.
- D'Amore, A., James, S.& Mitchell, E.K.L. (2012). "Learning styles of first-year undergraduate nursing and midwifery students: A cross-sectional survey utilisting the Kolb Learning Style Inventory". **Nurse Education Today** 32(5): 506-515.
- de Boer J., Kommers, P.A.M., & de Brock, B. (2011). "Using learning styles and viewing styles in streaming video". **Computers & Education** 56 (2011) 727-735.
- de Boer, A. L., du Toit, P.h., Bothma, T.& Scheepers, D. (2012). "Constructiong a Comrehensive Learning Style Flexibility Model for the Innovation of an Information Literacy". **Module Libri** 62(2): 185-196.

- Dedic, V., Markovic, S. & Kuleto, V. (2012). Learning Styles and Graphical User Interface: Is there any Preference? **New Educational Review**, 28(2): 73-83.
- Dincol, Sinem Temel, Senar Oskay, Ozage O. Erdogan, Umit I. Yilmaz, Ayhan (2011). "The effect of matching learning styles with teaching styles on success". **3rd World Conference on Educational Sciences** (WCES) Feb 03-07, 2011 Istabul, TURKY Ankara Univ, Bahcesehir Univ, Near E Univ ISBN 1877-0428.
- Du Four, Richard et. al., (2010). **Learning by doing: A handbook for professional communities at work**. New York: Solution Tree.
- Eaves, M. (2011). "The relevance of learning Styles for international pedagogy in higher education". **Teachers and Teaching,** 17(6), 677-691.doi: 10.1080/13540602.2011.625143.
- Elliott, Robert et. al., (2012). **Learning emotion-focused therapy: The process- experiential approach to change**. Washington D.C: APA.
- Farooq, M.S. (2011). "University Students' Cognitive Styles, Learning Styles, and Academic Performance: Evidence from Pakistan". Ed.D. Thesis. UNIVERSITE LUMIERE LYON2.
- Franzoni-Velazquez, A.L., Cervantes-Perez, F.& Assar, S. (2012). "A Quantitative Analysis of Student Learning Styles and Teacher Teachings Strategies in a Mexican 85 Higher Education Institution". **Journal of Applied Research and Technology**. 10(3): 289-308.
- Freedman, Arther M. & Leonard, Skipton (2013). **Loading organizational change using action learning**. Washington, D.C.: Learning Through Action Publications.

- Fried, Jane (2012). **Transformative learning through engagement: Student affairs practice as experiential pedagogy**. New York: Stylus Publishing.
- Giuse, N. B., Koonce, T.Y., Storrow, A.B., Jusnoor, S.V. & Ye, F. (2012). "Using Health Literacy and Learning Style Preferences to Optimize the Delivery of Health Information". **Journal of Health Communication** 17:122-140.
- Gleason, B.L., Peeters, M.J., Resman-Targoff, B.H., Karr, S., McBane, S., Kelley, K., Denetclaw, T.H. (2011). "An Active-Learning Strategies Primer for Achieving Ability-Based Educational Outcomes". **American Journal of Pharmaceutical Eduction,** 75(9).
- Gogus, Aytac, & Gunes, Hatice (2013), Learning Styles and Effective Learning Habits of University Students: A Case study. **Turkey College Student Journal** 45(3): 586-598.
- Gurpinar, E., Bati, H., & Tetik, C. (2011). "Learning styles of medical students change in relation to time". **Advances in Physiology Education**, 35(3), 307-311. doi: 10.1152/advan.00047.2011.
- Hauptman, H., & Cohen, A. (2011). "The synergetic effect of learning styles on the interaction between virtual environments and the enhancement of spatial thinking". **Computers & Education**, 57(3), 2106-2117. doi: 10.1016/J.compedu.2011.05.008.
- Hsieh, S., Jang, Y., Hwang, G. & Chen, N. (2011). "Effects of teaching and learning styles on students' reflection levels for ubiquitous learning". **Computers & Education** 57:1194-1201.

- James, Abigail N.(2011). **Active lessons for active brains: Teaching boys and other experiential learners, grades 3-10**. Boston: Corwin Publishers.
- Jarvis, Peter (2009). **Learning to be a person in society**. London: Routledge Book Company.
- Jonckheer, Barbara A. (2006). "Experiential learning through "ReALIty" English". **Proceedings of the CATESOL State Conference**.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2011). Learning Style Inventory Version 4.0 Hay Resources Direct. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116 www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand.
- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.
- Kostolanyova, K., Samanova, J., & Takacs, O. (2011). Classification of Learning Styles for Adaptive Education. **New Educational Review**, 23(1), 199-212.
- Kyprianido, M., Demetriadis, S., Tsiatsos, T., & Pombortis, A. (2012). "Group formation based on learning styles: can it improve students' teamwork?". **Educational Technology Research and Development**, 60(1), 83-110.doi: 10.1007/s11423-011-9215-4.
- Lau, K., Beckman, S. L., & Agogino, A.M. (2012). "Diversity in Design Teams: An Investigation of Learning Styles and their Impact on Team Performanmce and Innovation". **International Journal of Engineering Education**, 28(2), 293-301.

- Li, Tiger et.al., (2007). "Teaching experiential learning: Adoption of innovative course in an MBA marketing curriculum". **Journal of Marketing Education,** 29 (1), 25-33.
- Li, Y.S., Chen, H.M., Yang, B.H., & Liu, C.F. (2011). "An exploratory study of the relationship between age and learning styles among students in different nursing programs in Taiwan". **Nurse Education Today**, 31(1), 18-23. doi: 10.1016/j.nedt.2010.03.014.
- Malam, L., & Grundy-Warr, C. (2011). Liberating: Thinking beyond the grade' in field-based approaches to teaching. **New Zealand Geographer,** 67(3), 213-221. doi: 10.1111/j.1745-7939.2011.01213.x.
- Markovic, S., & Jovanovic, N. (2012). "Learning styles as a factor which affects the quality of e-learning". **Artificial Intelligence Review**. 83(4), 303-312. doi: 10.1007/s10462-011-9253-7.
- Modi, N. (2012). Learning Styles and the Prospective Ophthalmologist. Unpublished research research report EBLS research grant.
- Mohr, A. T., Holtbrugge, D., & Berg, N. (2012). "Learning style preferences and the perceived of e-learning. **Teaching in Higher Education,** 17(3), 309-322. doi: 10.1080/13562517.2011.640999.
- Moon, Jennifer A. (2013). **A handbook of reflective and experiential learning.** Second Edition. London. Routledge.
- O'Toole, P., & Talbot, S. (2011). "Fighting for Knowledge Learning Systems in the Australian Army". **Armed Forces & Society**, 37(1), 42-67. doi: 10.1177/0095327x10379731.

- Provenzo, Eugene F. et. al. (2013). **100 experential learning activities for social studies, literature and arts, Grade 5-12**. New York: Corwin publishers.
- Ristoric C. A. et. Al. (2011). Athletic Training Student Learning Style. International Journal of Athletic Therapy & Training March, 20(11), 33-37.
- Roaten, Gail and Schmidt, Eric (2009). **Using experiential activities with adolescents to promote for diversity**. www.amazon.com.
- Robles, J., Cox, C.D., & Seifert, C.F. (2012). "The Impact of Preceptor and Student Learning Styles on Experiential Performance Measures". **American Journal of Pharmaceutical Education,** 76(7).
- Sanderson, H. (2011). "Using Learning Styles in Information Literacy: Critical Considerations for Librarians". **Journal of Academic Librarianship**, 37(5), 367-385.
- Shaw, R. S. (2012). "A study of the relationships among learning styles, participation types, and performance in programming language learning supported by online forums". **Computers & Education**, 58(1), 111-120.doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.013.
- Shein, P.P., & Chiou, W. B. (2011)."Teachers as role models for student's learning styles". **Social Behavior and Personality**, 39(8), 1097-1104. doi: 10.2224/sbp.2011.39.8.1097.
- Spiess, James (1992). "Using experimentation as experiential learning". **The Agricultural education Magazine**, vol. 65, p.p. 13-18.

- Spring, H. (2012). "Learning and teaching in action". **Health Information Journal**, 29(2), 172-176. doi: 10.1111/j.1471-1842.2012.00983.x
- Toth, P. (2012). "Learning Strategies and Styles in Vocational Education". **Acta Polytechnica Hungarica**, 9(3), 195-216. 185.
- Vermunt, J.D., Endedijk, M.D. (2011). "Patterns in teacher learning in different phases of the professional career". **Learning and Individual Differences**, 21(3), 294-302. doi: 10.1016/j.lindif.2010.11.019.
- Washor, Elliot and Mojkowski, Charles (2013). **Leaving to learn: How out-of-school learning increases student engagement and reduces dropout rates**. London: Heinemann.
- Willems, J. (2011). Using learning styles data to inform e-learning design: A study comparing undergraduates, postgraduates and e-educators. **Australasian Journal of Education Technology**, 27(6), 863-880.
- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). "The learning styles and strategies of effective language learners". **System**, 39(2), 144-163. doi: 10.1016/j.system.2011.05.004.
- Wurdinger, Scott D. (2013). **Using experiential learning in the classroom**. Oxford: Scarecrow Education.
- Wyckmans, A. (2011). **Environmental Learning from the Ivory Tower to the Town Square: The Case of Trondheim, Norway** (Vol.1).
- Yamazaki, Y. & Attrapreuangkul, T. (2011). "Learning style differences between Japan and Thailand". IUJ Working Paper Series

Economics and Management EMS 2011 18 International University of Japan.

- Yardley, S., Teunissen, P. W., & Dornan, T. (2012b). "Experiential learning: Transforming theory into practice". **Medical Teacher,** 34(2), 161-164. doi: 10.3109/0142159x. 2012.643264.
- Zacharis, N. Z. (2011). The effect of learning style on preference for web-based courses and learning outcomes. **British Journal of Educational Technology**, 42(5), 790-800. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01104.x.
- Zwolsman, S. E., van Dijik, N., Verhoeven, A. A. H., de Ruijter, W. & Wieringa-de Waard, M. (2011). "How learning style affects evidence-based medicine: a survery study". **Medical Education,** 11 article no 81.

الفصل السابع

التعلم الخبراتي أو التجريبي بيئة عمل منتجة

7

- مقدمة.
- العناصر الأساسية للتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- إنشاء بيئة مشجعة على التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مناهج العلوم والهندسة وعلاقتها بالتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- إدارة الجودة في التعليم والتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- تطبيقات التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- الإبداع والتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- الجودة الإبداعية المرافقة للتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- المنظمات أو المؤسسات الإبداعية والتعلم الخبراتي.
- الجودة والتعلم القائم على الخبرة.
- مفهوم "العميل" والتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- المواعيد النهائية لتقديم المهام أو الإنجازات في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- الإدارة والتعليم في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- البيئة الطبيعية الملائمة للتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- طريقة التدريس الملائمة لبيئة العمل المنتجة في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- القدرة والتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- العمل ضمن الفريق في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- إدارة مجريات التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- المنظمات التعليمية الناجحة في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- التغير المؤثر في البيئة المنتجة للتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مراجع الفصل السابع.

الفصل السابع

التعلم الخبراتي بيئة عمل منتجة

مقدمة:

خلال عدة عقود زمنية مضت، ظهرت حركة متنامية للتأكيد على أهمية التدريب والتطوير المتعلق بالعمل. وحديثاً تمَّ انتقال تلك الحركة إلى فكرة التعلم التجريبي أو الخبراتي، وإلى فكرة أخرى لها علاقة بالمكان أو البيئة تسمى التعلم في مكان العمل Work Place Learning. كما حصل تغيير سريع ومنافسة قوية بين المؤسسات التعليمية المحلية والدولية، وظهور نقص واضح في المهارات لدى الطلبة الخريجين، مما أدى بالكثير من الجامعات إلى اعتبار أن دورهم التعليمي يتمثل في تشكيل قوة العمل، وكيف أنه يمكن مساعدتهم في الإيفاء بالمطالب الجديدة المفروضة عليهم من خلال بيئة العمل المتغيرة.

ومع ذلك، فإنه على الرغم من الإقرار بحاجة تحسين نوعية الخريجين، فإن قضية التعليم التجريبي أو الخبراتي محاطة بالغموض وعدم اتخاذ القرارات الواضحة. فالتعلم التجريبي معقد للغاية، ويتضمن أكثر من مجرد قضايا تدريب وتطوير بسيطة. وفهم مثل هذا المفهوم، وتطبيق التعلم من خلال العمل، يتطلبان تكامل عدد من العوامل المتنوعة، مثل:

1. نظرية أساليب التعلم.
2. نماذج التعلم.
3. احتياجات صاحب العمل.
4. اهتمامات الطلبة.

والتي يمكن أن ينتج عنها معاً خبرة موجبة للتعلم التجريبي أو الخبراتي. ويوجد تأثير كبير لكل من طبيعة بيئة التعلم، وللنظام، ومكان التغيير، واستخدام

التكنولوجيا، وأساليب التعليم والتعلم المستخدمة، والإدراك الفردي والتنظيمي للتعلم من أجل المهنة، مما يجعل لها جميعاً الأثر على كيفية حدوث التعلم، وما إذا كان ناجحاً أو غير ناجح. والمناقشة التالية تدخل عدداً من الأفكار التي هدفت إلى توضيح عوامل التطوير والظروف المحيطة التي تكون ضرورية من أجل نجاح التعلم التجريبي أو الخبراتي. ومن أجل تطوير هذه الحاجة إلى التغيير، فقد تمَّ طرح نموذج للتعلم الخبراتي أو التجريبي، والذي وضع في ضوء مجموعة من الأفكار التي طرحها أشخاص أكاديميون من ذوي المنزلة الأكاديمية الرفيعة. ويشمل هذا النموذج عناصر فاعلة لنجاحه في البيئة التربوية المطلوبة.

العناصر الأساسية للتعلم الخبراتي أو التجريبي:

على الرغم من الظهور الحديث نسبياً للتعلم الخبراتي أو التجريبي كاتجاه تربوي مهم، وكنقطة مركزية للمناقشة في مؤسسات التعليم العام والعالي، إلا أنه ليس فكرة جديدة. والأشكال العديدة من التعلم العملي قد وجدت منذ بداية ممارسات التعلم الرسمية وغير الرسمية. والتركيز أو التأكيد على التعلم قد تغير، جنباً إلى جنب مع الاسم المستخدم، ولكن بعض أنماط من التعلم المتعلق بالتوظيف كان يحدث في عالم الواقع.

وقد زعم بعض المربين أن البيئة الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية الحالية تتميز بعدم الاستقرار مع مؤسسات قائمة وعاملة داخل بيئة عدم الاستقرار هذه، والتي تحتاج إلى فهم كيفية أن تصبح الممارسة جزءاً مستمراً من أنشطة التعلم الخاصة بها، وليست قضية هامشية أو عارضة. وهذا يحتاج أيضاً إلى أن ينعكس على جميع مناطق المجتمع والعمل التجاري والحكومة كذلك، متزامنة مع الإنتاجية والكفاءة على أساس أنها القضايا الأكثر اهتماماً بين الناس. وقد زعم أحد المربين أن الاهتمام من أجل المساواة في التعليم، والاعتبارات الاقتصادية، والتغير الاجتماعي، والعوامل

التكنولوجية، والقضايا المهنية لها أثر كبير على مجتمع اليوم وبيئة العمل. وفي هذا الشأن، فإن الدافع الحالي للتعلم التجريبي أو الخبراتي قد تمَّ استجابةً للتغيرات السريعة والمتنوعة التي تحدث في هذه البيئات. ومن ناحية أخرى، يرى أحد المناصرين لهذا النوع من التعلم أن العوامل التي ساهمت في التغيير لعملية التدريس تشمل: التطور التكنولوجي السريع، وتنوع قوة العمل، والعولمة، والمنافسة، والتكاليف المرتفعة، والنمو المتزايد في الطلب على المهارات المتخصصة.

وبالتركيز على أهمية التعلم العملي، فإن فحص المفهوم والعناصر المتضمنة في التعلم التجريبي أو الخبراتي يكون لازماً. فالتعلم التجريبي أو الخبراتي مفهوم يكون من الصعب تحديده وأنه يغطي الكثير من الأنشطة المختلفة. وبالتأكيد، فإن أي تعريف للتعلم التجريبي أو الخبراتي من الصعب إدراكه دون الإدراك الحقيقي لمعنى "الخبرة" المتضمنة في هذا النوع من التعلم. ويرى الكثير من الناس الجامعة على أنها الموقع الطبيعي للتعلم الخبراتي، والذي من خلاله يكتسبون المعرفة اللازمة من أجل مهنهم. ومع ذلك، فإن وجهة نظرهم المستخدمة لهذا الغرض يكون أكثر اتساعاً، فهذا المعهد التعليمي ينظر إليه كموقع طبيعي، وأفكار تشاركية، وأنماط سلوك واتجاهات تقرر بيئة تعلمية وعلاقات متبادلة.

ويمكن للفرد أن يدرس بالفعل في موقع آخر، مثل المنزل، ولكن لا يزال الطلبة يرون أنفسهم أنهم يمثلون جزءاً لا يتجزأ من الحرم الجامعي. كما أن الكثير من الأكاديميين الجامعيين يقومون بقدر كبير من عملهم داخل أسوار الجامعة ومن أجل تطورها وازدهارها.

أما عن التعريف الواسع للتعلم الخبراتي أو التجريبي، والذي ركز على أهمية التأثيرات التي تحدث ما بين الأشخاص وتلك التي تتم في الأمور الأكاديمية، فقد اقترحته مارسيك Marsick، التي زعمت أن التعلم التجريبي أو الخبراتي كان يمثل

الطريقة التي يقوم بها الأفراد والجماعات باكتساب أو تفسير أو إعادة تنظيم أو تغيير أو فهم مجموعة ذات علاقة من المعلومات، والمهارات، والمشاعر. وهي أساسية أيضاً للطريقة التي بها يقوم الناس بإنشاء المعنى في حياتهم الشخصية والتنظيمية المشتركة. وهي الطريقة التي يتعلم الأفراد بها، وكيف يستجيبون للتغيير. وهذه جميعها تمثل قضايا أساسية تقع ضمن هذا التعريف، وتحدد علاقة هذه العوامل بها. وكل هذا يتم تحديدها في ضوء كل من السياق الذي يحدث فيه التعلم الخبراتي والسبب من ورائه.

وقد ذكر بعض المربين أن التعلم التجريبي أو الخبراتي يشير إلى عمليات ونتاجات التعلم التي يتعهد بها الطلبة أفراداً وجماعات ضمن تجربة معينة. وهذا التعريف مفيد وبخاصة لأنه يثير الانتباه نحو الحاجة إلى فحص كل عملية من عمليات التعلم ونتاجاته المتنوعة.

وقد وصف أحد المربين التعلم التجريبي أو الخبراتي على أنه: تطوير متواصل ومتميز لمستوى المتعلمين تماشياً مع نتاجات التعليم المؤسساتي. والتأكيد على هذا التعريف يمثل قضية من القضايا المهمة للتطوير المستمر.

وتركز هذه التعريفات على جوانب مختلفة، ولكن متعلقة بالتعلم عن طريق الخبرة. ومع ذلك، فإن كل فرد يفترض أن نموذج التعلم الجديد يكون لازماً لتطوير ذلك الفرد أوتلك المؤسسة، وأن التعليم التجريبي أو الخبراتي على وجه الخصوص يجب أن يكون أوسع من مجرد عملية تنظيم وتطوير بخلفية كبيرة من النظرية والتطبيق والتدريب من أجل مهام أو واجبات محددة.

ومن خلال تكامل القضايا الرئيسة لكل من هذه التعريفات، فإنه من الممكن تطوير تعريف للتعلم الخبراتي أو التجريبي يكون قابلاً للتطبيق من أجل الاستخدام في معظم المواقف المؤسساتية. أما القضايا الرئيسة في هذا المجال فيمكن تحديدها بحيث تشمل الآتي:

- سياق التعلم.
- سبب التعلم.
- عملية التعلم.
- مخرجات التعلم.
- التطوير المتواصل.
- قابلية التوظيف.

وقد تمَّ اقتراح التعريف الآتي على أنه تعريف عمل للتعلم الخبراتي أو التجريبي، والذي سيحدد المحاولة حول النموذج المطور المرغوب فيه كالآتي: "التعلم التجريبي أو الخبراتي يتضمن عملية تعلم سببية إتجاه مخرجات مرغوبة، وذلك من أجل الفرد، والمؤسسة، وصاحب العمل المستهدف. وهذه المخرجات يجب أن تدعم التطوير المتواصل لكل من الفرد والمؤسسة، من خلال السياق في الحاضر والمستقبل للأهداف التربوية والتطوير المهني للفرد.

إنشاء بيئة مشجعة على التعلم الخبراتي أو التجريبي:

من أجل تحقيق أهداف التعلم الخبراتي أو التجريبي، فإنه لابد من وجود أدلة قوية لتوفر الفرص والمواقف التعلمية المتنوعة والغنية داخل الحجرة الدراسية. أما عن فرص التعلم في الجامعة، فإنها تتأثر بخصائص تصميم المقررات الدراسية وظروف بيئة التعلم، وأن أية محاولات لتحسين كفاءة التعليم أو المخرجات التعليمية أو الأهداف التربوية أو الجودة، فإنه يجب أن تبدأ بالفحص الدقيق لتصميم المقرر الدراسي. كما أن طبيعة الحجرة الدراسية أو المختبر سوف تحدد كيفية تنفيذ التعلم، وما نوع التعلم المطلوب، وكيفية التأكيد على التعلم التطبيقي المستمر من جانب الطلبة. كما أن وضوح الأهداف، وتقييم مخرجات التعلم، والعلاقات ما بين الأشخاص لأفراد

المجموعة، ودرجة الانعزال أو التعاون بين الأفراد، ومستوى الاشتراك في صناعة القرار، كلها عوامل تؤثر على أي نوع من التعلم يحدث وكيف يحدث فعلاً.

ومن بين الأمور ذات الصلة الوثيقة بأهمية الفرص التعليمية هي وجهة النظر التي تؤكد على أن التعلم الخبراتي أو التجريبي يجب أن يتم ضمن ظروف محددة داخل الحجرة الدراسية. وقد وصف هوليدي Holiday هذه الظروف على أنها: الحالة الراهنة للعملية التعليمية التعلمية، وعمليات التفكير التي تؤدي إلى التطوير المنشود.

أما عن الظروف الخمسة المتعلقة برؤية الفرد لنفسه وعلاقاته بالآخرين داخل الحجرة الدراسية فيتم النظر إليها من قبل "هوليداي Holiday" على أنها مهمة على وجه الخصوص لتعلم الفرد، وتتمثل في الآتي:

1. النفس، حيث حاجة الفرد للشعور الإيجابي حول نفسه كشخص.
2. المعنى الشخصي، حيث قدرة الفرد على الوصول إلى فهم نفسه وتعلمه.
3. الإجراء أو العمل، حيث قدرة الفرد على تطوير وتطبيق وإجراء استخدام أفكاره وأفكار الناس الآخرين في مكان التعلم، والتعلم من الخبرة على وجه الخصوص.
4. الزمالة، حيث إمكانية الفرد على التعلم مع الزملاء، ومنهم بطريقة مباشرة وغير مباشرة.
5. التخويل، حيث قدرة الفرد على الشعور بحس الملكية، والاستقلالية، وضبط النفس وتوجيهها نحو قراراته وتصرفاته، بما يتضمن عمليات تعلمه ومخرجات تلك العمليات.

مناهج العلوم والهندسة وعلاقتها بالتعلم الخبراتي أو التجريبي:

تواجه الدول المتقدمة نقصاً واضحاً في أعداد الناس المتعلمين والمدربين في مجالي العلوم والهندسة. ولضمان استمرارية نجاح الطلبة في هذين المجالين، ناقشت مجموعة من العلماء قيمة التعلم الخبراتي أو التجريبي في تعليم مقرر المدخل في الفيزياء. وهم

يرون الطبيعة البنائية لخبرة التعلم على أنها تؤثر بشكل إيجابي على عمليات التفكير الناقد لدى الطالب، وهم يزعمون أنها مفيدة بصورة خاصة، من أجل ضمان نجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي. كما أضافت هيمان Hayman موضوع النظرة التجارية للتعلم الخبراتي في ميداني العلوم والهندسة، حيث ناقشت جهود الشركات من خلال التشارك مع الجامعات من أجل إنتاج قوة عاملة مدربة ومهنية، والعمل على جسر الهوة لدى المدارس الثانوية والجامعات بالنسبة لإعداد الطلبة لمتطلبات أرباب العمل. وهنا يلاحظ أن كليات الهندسة تعمل بنشاط شركات الهندسة من أجل توفير فرص التدريب العملي لديها لطلبة الهندسة.

وبالنسبة للطلبة واحتياجاتهم المتغيرة وعلاقة ذلك بالتعلم الخبراتي أو التجريبي، فإن الخريجين الذين يدخلون المهن يمثلون جزءً صغيراً من المجتمع نفسه. وهم يمثلون بأعداد كبيرة تلك الشريحة القليلة من المجتمع. ويساعد التعلم التجريبي أو الخبراتي داخل الفروع المهنية والعلمية هؤلاء الطلبة على النجاح، وفي أغلب الأوقات كمهنيين من الصنف الأول.

ويستفيد طلبة الدراسات المهنية والفنية والجامعية من مزايا التعلم الخبراتي أو التجريبي كجزء من برامجهم. وقد قامت "أوبراين O'Brien" بإجراء تقييم لمشاعر الطلبة نحو التعلم الخبراتي أو التجريبي كعملية من أجل تطوير التعلم العادي. وفي دراسة لـ (25) من الطلبة الجامعيين، ظهر دليل قوي للفوائد الموجبة للتعلم الخبراتي أو التجريبي من أجل برامج طلبة الدراسات العليا.

وقد نظرت أوبراين O'Brien إلى أنشطة توظيف الطلاب الجامعيين خلال سنوات دراستهم الجامعية، ووجدت أن 60٪ من الطلاب الجامعيين يسعون إلى التوظيف المتعلق بالدراسة، في حين يستمرون في الدراسة الجامعية ذاتها. ولا شك، أن الطلبة من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الأقل حظاً يحتاجون إلى العمل والدراسة من أجل

البقاء. وفي حالة أن البرامج المهنية التي يحصلون منها على مؤهلاتهم العلمية تتطلب هذه الأنشطة القائمة على العمل الميداني المتعلق بالتعلم الخبراتي أو التجريبي، فإن هذا يصبح فائدة مضافة بالنسبة إليهم.

ولكن من أي فائدة أكاديمية يكون مثل هذا العمل؟ "فأنتوني Anthony" يناقش فائدة الاشتراك في التعلم فيما يخصُ أثره على نتائج الطالب المهنية والفنية. كما أن جاردنر Gardner وكوزلوسكي Kozlowski يصفان نتائج دراسة تمَّ تصميمها لتحديد ما إذا كانت خبرات التعلم التجريبي أو الخبراتي تعمل على إعداد الطلبة بشكل أفضل لتحمل الأدوار الوظيفية بصورة أكثر سرعة، بناءاً على التوظيف المبدئي. وفضلاً عن ذلك، فإنهم وجدوا أن الطلبة قد استفادوا من خلال اكتساب استراتيجيات تعلم أكثر فعالية، وتجميع معرفة أكبر، والتهيؤ لحياة تنظيمية جديدة بصورة أكثر سرعة.

إدارة الجودة في التعليم والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

هناك الكثير مما يتم تعلمه من نماذج نظم إدارة الجودة ونظريات الإدارة الأخرى، فقد كانت برامج الجودة قد أخذت مكانها في التصنيع منذ زمن ليس بالقصير مثلما حدث بنجاح واضح في اليابان.

ويندر لنا النظر إلى الجامعات على أنها شكل من أشكال الإنتاج الجماهيري الهائل. لأن ذلك يمثل حكماً مؤلماً لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. ومع ذلك، فإن بعض المبادئ العريضة قد تعطينا منظوراً جديداً حول أنشطتنا التعليمية التعلمية، وتؤكد لنا بأننا نتحرك في الاتجاه الصائب. والجزء الأساس من أي برنامج جودة في الصناعة يمثل في الواقع موضوع تخويل العامل، حيث يتم إعطاء العاملين المسؤولية عن تحسين إنتاجية بيئة عملهم.

وهذا يتحقق في الغالب من خلال تشكيل المجموعات أو الفرق الرسمية وغير الرسمية التي تحدد المشكلات، وتعطي الأولوية لها، وتسعى إلى الحلول الناجعة لها، وتتأكد أنه قد تم تنفيذها، لأن ذلك يمثل عملية منطقية. وتتمثل الخطوة الرئيسة هنا في تمرير الإدارة المتوسطة لهذه المسؤولية إلى العاملين. ومع ذلك، فهذه لن تكون عملية سهلة للكثير من هؤلاء المديرين. وهنا، فإن التعلم الخبراتي أو التجريبي يكون موجهاً للفريق، ومع الطلاب المخولين لتحديد حاجات التعلم الخاصة بهم، ولكن الكثير من الأكاديميات تجد أن تطبيق هذه الصلاحية يمثل أمراً صعباً بصورة عامة.

تطبيقات التعلم الخبراتي أو التجريبي:

لقد تم وصف التعلم الخبراتي أو التجريبي بصورة جيدة في العديد من الكتب، ووجد قبولاً في الكثير من ميادين المعرفة، وفي الكثير من أقطار العالم وشعوبه. وهو عبارة عن منحىً تربوي ذو تغييرات كثيرة، ولكن المكونات الأساسية لهذا النوع من التعلم تتمثل في الآتي:

- التعلم النشط من خلال طرح الأسئلة والسعي إلى الإجابة عنها.
- التعلم المتكامل من خلال معالجة المشكلات التي من أجلها تكون معرفة العديد من الفروع العلمية والمعرفية ضرورية للغاية.
- ا تعلم التراكمي، من خلال حصر المشكلات الأكثر تعقيداً بصورة متزايدة، والعمل بما يتلاءم مع هذه التي يتم تناولها بصورة دقيقة وسليمة من جانب متخصصين من فئة الشباب.
- التعلم من أجل الفهم، وليس من أجل الاحتفاظ بالحقائق، وذلك من خلال توفير الوقت من أجل التأمل، ومن خلال التغذية الراجعة المتكررة، ومن خلال توفير الفرص لممارسة المهارات التي قد تم تعلمها من قبل.

فالتعليم التجريبي أو الخبراتي له فوائد أخرى، والتي يراها الكثير من الناس على أنها أساسية لخريجي الجامعات والمعاهد العليا في حياتهم العملية، بما يشمل المهارات العديدة الآتية:

- التكيف مع والمشاركة في التغيير.
- حل المشكلات في المواقف غير المألوفة.
- التفكير بشكل ناقد وإبداعي.
- استخدام منحى النظم Systems Approach.
- التفاوض مع الطلبة عندما تكون الواجبات مستحقة الإنجاز وكيفية مكافأة من يقدمونها مبكراً ومعاقبة من يسلمونها متأخرة.
- التأكيد على الجودة والاستعداد لفهم ما يخص محتوى الواجب وما يخص الموعد النهائي للواجب، كما هو مذكور أعلاه.
- الإقرار بأنه قد يكون هناك معدل لإنتاجية أكثر من الضعف داخل الحجرة الدراسية ذاتها.
- تصميم الواجبات مفتوحة النهاية في إجاباتها ووضع حد أدنى للمتطلبات، وإرشادات للزيادة أو التحديد، مع وجود خطة توضيح ذلك كله. ومن المحتمل أن الكثير من الطلبة سيعملون على التمديدات. ومثل هذا المنحى يتطلب الإبداع ويعطي المجال للطلبة لعمل المزيد من الإنتاجية. ومن المتوقع أن يتوصل الطلبة إلى حلول لا تخطر على بال المعلمين أو المدربين، مع ضرورة التأكد بأن هذه الأفكار يمكن طرحها للطلبة خلال العام التالي من خلال مواد أو أعمال كتابية من نوع آخر.
- عمل الواجبات المعتمدة على جهود المجموعة أو الفريق، مع تشجيع الفرق الناجحة للبقاء معاً، وتحليل إخفاقات الفريق وتحويلها إلى أنشطة بناءة لعمل الفريق المستقبلي.

إن الكثير من هذه النقاط أو الأفكار تكون قابلة للتطبيق بشكل مباشر في ميدان التعلم الخبراتي أو التجريبي. وهذه الدراسة للإدارة في المؤسسة الناجحة توفر المزيد من التعزيز من أجل المنحى الذي يركز على عمل الفريق والطالب ضمن مفهوم التعلم التجريبي أو الخبراتي.

الإبداع والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

بما أن العالم أصبح مكاناً أكثر تنافسية، فإن هناك حاجة ماسة وضاغطة على المنظمات أو المؤسسات التعليمية بأن تكون أكثر إبداعاً، مع القدرة على توليد الجديد من نواتج وممارسات وعمليات من أجل البقاء والرخاء. وقد أكد كار Carr على ضرورة أن تكون هذه الحاجة إبداعية بشكل دائم. وبصورة مشابهة، فإنه يجب تطوير العمليات التعليمية التي توفر الممارسة الإبداعية للطلبة. وهنا، فإنه يمكن استخدام التعلم القائم على المشكلة من وقت لآخر، وذلك من خلال حل المشكلات مفتوحة النهاية.

ويذكر "كار Carr" أيضاً أنه يجب تركيز الإبداع على أهداف وغايات المؤسسة. وما لم يتم ذلك، فإن الإبداع يصبح مشوشاً أو مربكاً لها، ويؤدي إلى ضياع جهود تلك المؤسسة بعيداً عن أهدافها. وفي سياق التعلم ذاته، يحتاج الإبداع إلى أن يكون مركزاً على المشكلة التي يتم تناولها، ويمكن أن يكون الإبداع غير المركز عليه ضياعاً لوقت الطالب. ويطرح "كار Carr" أربعة أسباب لماذا الإبداع أو التجديد يعتبر في الواقع ذي قيمة كبرى وهي:

- إنه جديد، ويتجاوز الأفكار الحالية.
- إنه يناسب الاستراتيجية المتمثلة في (الأهداف والغايات مرة أخرى).
- أنه يؤدي إلى إنتاج أمور ذات قيمة للشركة والعملاء والمؤسسات التربوية والإنتاجية والخدماتية.
- إنه ينتج الممارسات والعمليات والخدمات الجديدة.

فالمنتجات والخدمات تمثل ما تبيعه الشركة أو ما تنتجه المؤسسة، وهناك تحرك متزايد إلى أن تكون الخدمات مرفقة بالمنتجات. فمثلاً، في العمل التجاري الخاص بالحاسوب الشخصي، فإن القيمة الأكثر أهمية لابد من الحصول عليها من الدعم الذي يأتي بعد البيع أكثر من البيع الأصلي للمكونات الرئيسة، وذلك بسبب الهوامش الربحية الضعيفة على المكونات الرئيسة.

الجودة الإبداعية المرافقة للتعلم الخبراتي أو التجريبي:

لقد حدد كار Carr سبعة أنماط من الجودة الإبداعية للأفراد المبدعين تتمثل في الآتي:

- ينوون في قرارة أنفسهم أن يكونوا إبداعيين.
- يوجهون الإبداع نحو الغايات التي يسعون إليها.
- يضعون مطالب عالية على أنفسهم.
- يركزون على المشكلات المهمة بمحاولة إيجاد الفرص.
- يقضون قدراً كبيراً من الوقت في تشكيل المشكلة قبل محاولة حلها.
- النظر في الكثير من البدائل أو الخيارات قبل إلزام أنفسهم بها أو ببعضها.
- غالباً ما يقومون بمحاولات كثيرة قبل التوافق على الحل الناجح.

وبصورة مأمولة، فإن هناك أنماطاً من النوعيات الإبداعية التي نتوقعها من طلابنا في ممارستهم للتعلم الخبراتي أو التجريبي، ربما ليس في كل مهمة، ولكن بالتأكيد عبر المهام أو الواجبات العديدة.

المنظمات أو المؤسسات الإبداعية والتعلم الخبراتي:

إن إيجاد ثقافة إبداعية في الجامعات الحكومية والخاصة يتطلب بعض الخطوات النشطة كالآتي:

- ضرورة التأكيد على خصائص الأفراد المبدعين.

- التعاون ضمن الفريق على الإنتاجية العالية.
- تحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بالفرد.
- إلزام النفس بالتعلم مدى الحياة كوسيلة لمعالجة المشكلات.

الجودة والتعلم القائم على الخبرة:

بصورة مثيرة للاهتمام، فإن الكثير من النقاط أعلاه تظهر أيضاً في العمل الأدبي الخاص بنظم الجودة، فمثلاً نجد أن "ديمنج Deming" الذي اقترح النقاط الرئيسة لتنفيذ إجراءات الجودة.

وقام هاريز Hariz بالربط بين النقاط الأربع عشرة التي طرحها ديمنج لإدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM) والتعلم التجريبي أو الخبراتي وبشيء من التفصيل. وقد ظهرت قضايا أساسية مهمة كالآتي:

- يجب أن تكون هناك إدارة ملتزمة، وهذا هو الجزء الصعب.
- وجود رؤية للقسم المتفاوض حول المطلوب من الميدان المعرفي.
- ضرورة بناء الثقة والاحترام بين أعضاء هيئة التدريس من جهة، وبينهم وبين الطلبة من جهة أخرى.
- تبني التعلم القائم على المشكلة (أو ما يشابهه).
- التخلص من الأهداف غير الواقعية أو الامتحانات الرسمية.
- مساعدة الطلبة على بناء مصادر التعلم كي يستخدمها الآخرون.
- إشراك الطلبة بشكل نشط في مشروعات البحث.
- بناء منحى الفريق للعمل في كل من التدريس والبحث.
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس من كليات وجامعات حكومية وخاصة مختلفة.

مفهوم "العميل" والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

لقد تمت كتابة الكثير من المقالات حول الطلبة كعملاء للتعليم، ولكن القليل منها ما كتب حول دورهم كعاملين. والجميع يعلم أن الطلبة غالباً ما يقوموا في النهاية بالتعلم الجاد. وفي حال تطبيق مبادئ إدارة الجودة كمديرين متوسطين، فإننا كأكاديميين لابد من نقل المسؤولية الخاصة بالتطوير أو التحسين إلى العاملين الطلبة. وهذا ما يقوم به بالفعل التعلم الخبراتي أو التجريبي وكل أشكال التعلم النشط الأخرى منذ سنوات طويلة. والكل لديه قصص أو حكايات فيما يتعلق بالأدب التربوي الخاص بنظم الجودة، وفيما يخص أيضاً الطلبة الذين أصبحت اتجاهاتهم تدور حول التعلم الخبراتي أو التجريبي فإنهم بحاجة ماسة إلى الانتقال من الدافعية العادية إلى الدافعية العالية.

ويحتاج أعضاء هيئة التدريس كذلك إلى الشعور بأنهم يكسبون أيضاً من هذه العملية فاشتراك الطالب في برامج البحث الخاصة بأعضاء هيئة التدريس سوف ينعكس إيجاباً على أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وعلى الطلبة وعلى زيادة إنتاجية المؤسسة التعليمية الجامعية أو المركز البحثي التربوي أو العلمي على المستوى الجامعي الحكومي أو الخاص.

فمثلاً، نجد أن الطلبة الجامعيين لديهم مهارات حاسوب مطلوبة بشكل كبير من جانب أعضاء هيئة التدريس. وبهذه الأنواع من الحوافز، فإنها توجد فرص عديدة للفائدة المتبادلة أو المزدوجة، حيث يحصل الطلبة على بيئة تعلم أكثر معززة بمكافآت متنوعة، ويزيد أعضاء هيئة التدريس الجامعيين من إنتاجيتهم البحثية الإيجابية أولاً بأول.

إضافة إلى ذلك، فإن الطريقة التي بها قد تم تطبيق برامج الجودة في الصناعة تقترح أنه من المهم معرفة العملاء. وفي التعليم العالي، يجب الإيفاء بحاجات العملاء

المتنوعين أو الأشخاص المعنيين (كالطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والمتخصصين، والمجتمع) ويجب أن يكون لجميعها تأثير واضح على محتوى البرامج ونوعيتها واتجاهاتها.

إن مثاليات حركة نظم الجودة تتماشى بشكل واضح مع أهداف التعلم القائم على الخبرة. والأساس هو تخويل العامل والتغيرات المماثلة في اتجاهات (أعضاء هيئة التدريس). وفيما يخص المشتركين بالفعل في التعليم التجريبي أو الخبراتي، فإنهم يجب أن لا يمثلوا أية مشكلة، وإن تمديد فترة التخويل إلى ما بعد المهام أو الواجبات التعليمية لتحقيق الأهداف البحثية للجامعة، تمثل حجر الأساس في جلب الطلبة كعاملين مشاركين، مما يؤدي إلى زيادة إنتاجية القسم.

المواعيد النهائية لتقديم المهام أو الإنجازات في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

في الكثير من الأدب التربوي الخاص بإدارة الجودة، فإننا غالباً ما نجد موضوعاً مثيراً للغاية يتمثل في التأكيد على أن الناس يربطون تقديرهم الذاتي بالجودة وليس بالكمية لعملهم. وعند تهديد التقدير الذاتي، فإنه يمكن للعواطف أن تزداد بشدة. والمؤسسات أو المنظمات غالباً ما لا تقوم بإعطاء قيمة للجودة، ومن ثم فإنها تهدد التقدير الذاتي للعاملين فيها. وبالطبع، فإن المربية المعروفة "ديمنج Deming" قالت أشياء مشابهة مثل المفاخرة بالعمالة أو تقديرها.

ومن المثير للاستطلاع أن المؤسسات، بما فيها الجامعات، تعمل بجد كبير (ربما بوعي أو بلا وعي) لجعل الجودة أمراً ثانوياً. وفي السياق التعليمي، فإن المواعيد النهائية للإنجاز تكون واضحة تماماً. ولا يمكننا ضمان أن الطلبة سيكونوا جاهزين لتقديم الواجب في يوم الاستحقاق المحدد له. وفي الوقت الذي تكون فيه المواعيد النهائية لتقديم المنتج مهمة في الصناعة، فإنه غالباً ما يتم تطبيقها على أساس مبادئ الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العام والعالي.

وإذا ما كنا مستعدين لتطبيق المرونة، فإن جودة الواجبات أو نوعيتها سوف تكون متغيرة بشكل كبير. فبعض المربين يرون بأن ذلك غير عادل بالنسبة للطلبة الذين يقومون بتسليم الأنشطة أو الواجبات في الأوقات المحددة لها. وهذا يمثل جزءً كبيراً من الواقع أو الحقيقة. وبإعطاء أسبوعٍ إضافي للطلبة لتسليم واجباتهم، قد يؤدي إلى جعلها أكثر دقة وقوة، وبخاصة إذا كان كل ذلك مربوطاً بنظام الثواب والعقاب لكل من المحافظ على الموعد النهائي والذي لا يلتزم به، وهذا ما يجعل الطالب هو الذي يحدد الموعد المثالي عنده لتسليم الواجب أو المهمة.

الإدارة والتعليم في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

يشير كل من ديماركو Demarco وليستر Lister إلى المديرين الناجحين، لاسيما بعد تركيزهما على الأفراد والجماعات كعنصر مهم من عناصر التعلم الخبراتي أو التجريبي الفعال. إذ ركزا بشكل واضح على أن المدير الجيد هو ذلك الشخص الذي يهيء البيئة التربوية والإدارية السليمة من النواحي الطبيعية والاجتماعية والمالية، وذلك من أجل أن العمل الجيد يجب أن يحدث بالفعل، وفي الوقت المناسب أو المنشود.

وبصورة مماثلة، فإن المعلمين الناجحين يستطيعون تهيئة البيئة التعلمية الملائمة مثل ترتيب الحجرة الدراسية، وتوزيع الأدوار بين الطلبة، وإثارة التفكير لديهم، وتزويدهم بالمصادر التعلمية والتعليمية المناسبة، وذلك من خلال اختيار الطلبة الأكثر نشاطاً، ومساعدتهم في الاستمرار سعداء في إنجاز أنشطتهم المتنوعة، ثم العمل على جعلهم يفشلون أحياناً فيما يقومون به، وذلك كي يعيدوا الكرة مرة أخرى لأنشطة جديدة ومفيدة أخرى.

البيئة الطبيعية الملائمة للتعلم الخبراتي أو التجريبي:

عند توظيف الأفراد، فإنه من الأفضل جعلهم مرتاحون في عملهم كما يطالب كل من ديماركو Demarco وليستر Lister. والبيئة الطبيعية والضرورية للعمل العقلي

لابد أن تكون فيها مساحة كافية لتفعيل التفكير الحقيقي. فالضوضاء والإزعاجات والمقاطعة أثناء الحديث تعتبر أمثلة على الخلل من جانب المنظمين للنشاط العقلي. وهذا يكون مهماً لأنه عند تطبيق النشاط العقلي فإنه يجب أن نكون قادرين على جعل أنفسنا في حالة تركيز نشط خلال ذلك العمل.

وقد أجرت شركة الحاسوب IBM العالمية دراسة على الأشخاص المطورين لبرامجها أفادت بأن 30٪ من وقتهم قد قضوه منفردين، و50٪ قضوه مع شخص آخر، و20٪ مع شخصين أو أكثر.

ومن المعروف أن الصعوبة مع تدفق المعلومات هي أنها تأخذ وقتاً قد يصل إلى (15) دقيقة حسب رأي ديماركو Demarco وليستر Lister للوصول إلى هذا المستوى من التركيز. والمكاتب المزعجة تجعل هذا صعب جداً، والذي يجعل الناس في الغالب يطالبون الذهاب إلى المنزل أو العمل بعد ساعات الدوام الرسمي للحصول على أي شيء يتم القيام به.

وبالنسبة للأكاديميين، يبقى قرع الهاتف، واستلام رسائل البريد الإلكتروني، وطرق الباب عن طريق الكثيرين، من الأسباب التي تجعل تدفق المعلومات من الصعوبة بمكان. وهنا فإن كتابة ملاحظة على الباب تدعو إلى عدم الإزعاج، وإغلاق البريد الإلكتروني والعودة إليه وقت الفراغ، وتحويل خط الهاتف إلى السكرتيرة أو إلى البريد الصوتي، كل ذلك يخفف من الضوضاء ويجعل تدفق المعلومات ممكناً.

وبالنسبة إلى الطلبة، فإن طبيعة الصفوف وما فيها من ضوضاء مزعجة تجعل من تدفق المعلومات صعب المنال. وهنا، فإن المحاضرات حيث الضوضاء القليلة تصبح الفرصة سانحة. ولسوء الحظ، فإن الطلبة لا ينظرون إلى هذه المشكلة بهذا الوضوح. فهم يقدمون مجموعة من الملاحظات فقط، وأن تدريس الرفاق يمثل لديهم أفضل بيئة تعلمية ولاسيما عندما تطرح بعض الأسئلة في المحاضرة، ويطلب من هؤلاء الرفاق التفكير للرد أو الإجابة عليها.

ولسوء الحظ فإنه غالباً ما تكون الأمور ضوضائية مزعجة، مما يجعل من الصعب حدوث تدفق للأفكار والمعلومات والاقتراحات والآراء، ويجعل من الصعب أيضاً عليهم التركيز. وهذا ما يزيد من الدور القيادي للمدرس في ضبط الأمور في التعلم الخبراتي أو التجريبي، مع تشجيع الطلبة على التفكير العميق وطرح الأفكار المتنوعة وذلك ضمن جو من الهدوء والنظام، وتوزيع الأدوار، واحترام وجهات نظر الآخرين، وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث.

طريقة التدريس الملائمة لبيئة العمل المنتجة في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

تتبنى الكثير من المنظمات والمؤسسات التعليمية الرسمية أو الخاصة طرق تدريس معينة كأساليب تدريس معيارية. وغالباً ما يؤدي ذلك إلى آثار سلبية عكسية على الإنتاجية، وذلك لأن الكثير من الهرج والمرج يتم خارج السيطرة. وهذا ما قد يتم أحياناً عند تدريس طلبة التخصصات التطبيقية ولاسيما في كلية الهندسة. فالبرامج هنا مليئة بطرق التدريس المقترحة، والإرشادات، والوثائق من أجل حل المشكلات العديدة أو كتابة التقارير المتنوعة عن المشاريع المختلفة.

والمثير لحب الاستطلاع أن أحدهم إن عمل على موضوع هندسي أو مشكلة هندسية لبرهة من الوقت، فإنه يصبح من الواضح وجود طرق عديدة أخرى لتناول هذه المشكلات أو معالجتها. وهذا في الواقع يصبح أكثر إثارة لحدوث التعلم الخبراتي أو التجريبي، الذي لا يلتزم في الواقع بوجهة نظر واحدة أو طريقة تدريس محددة. فقد تكون هناك أحياناً بعض الملاحظات الإرشادية للطلبة للبدء بالنشاط التعلمي، ولكن بعد تلك النقطة، فإن من المتوقع أن يبحثوا بأنفسهم عن الحلول، مما يجعل التعلم أكثر إثارة واهتماماً.

القدرة والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

يصف كل من "ديماركو Demarco" و "ليستر Lister" اختبارات القدرة التي في الغالب ما يتم استخدامها من أجل العمل التجاري لإيجاد الموظفين المناسبين لإحدى

المؤسسات أو الشركات. ولسوء الحظ، فإنهم يذكرون أن معظمها يقوم على الجانب الأيسر من الدماغ المعتمد على المنطق. واعتماداً على طبيعة العمل المهني القائم على التعلم التجريبي أو الخبراتي، فإنه إذا كان الهدف أن يكونوا مبدعين ومبادرين للأمور، فلابد من توجيههم لاستخدام الجانب الأيمن من الدماغ، خاصة وأن اختبارات القدرة قد لا تكون مفيدة كثيراً على المدى البعيد.

وبصورة مشابهة، فإن معظم ما يتم تغطيته في درجة بكالوريوس الهندسة يركز على الجانب الأيسر من الدماغ، حيث الرياضيات واللوغاريتمات من أجل حل المشكلات القياسية أو المعيارية. وهناك بعض التحرك لضم مجالي الاتصالات والإدارة، وعلى وجه الخصوص من جانب المهندسين في استراليا. ومع مرور الوقت، فقد أصبح تدريس المقررات المطلوبة بطريقة مشابهة تقوم على أساس الوصول إلى حلول قياسية أو معيارية لمشكلات هي أيضاً قياسية أو معيارية.

لقد تم بذل بعض الجهود لإدخال أنشطة أكثر إبداعاً إلى البرامج الهندسية القائمة على التعلم الخبراتي أو التجريبي، بحيث يكون من السهل طلب القيام بأنشطة ذات علاقة بالجانب الأيمن من الدماغ في جميع المقررات الدراسية. أما الواجبات فيمكن التركيز فيها على طرق مختلفة. ومنهج التعلم القائم على المشكلة يفيد تلك المهام أو الواجبات مفتوحة النهاية، مما يسمح للمجموعات لإضافة أفكارهم الخاصة لحل المشكلة. وهذا يكون مهماً من أجل تنمية الإبداع والمبادرات لديهم، كما يكون مهماً كذلك من أجل تطوير الملكية التي تبقى أمراً ضرورياً.

العمل ضمن الفريق Team Work في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

في التعلم التجريبي أو الخبراتي، فإن المجموعات أو الفِرَق لها حيوية كبرى، وهي تعمل على توفير القوة والموارد من أجل بناء المشروعات الكبيرة من ناحية، ومن أجل معالجة مشكلات التعلم الكبيرة من ناحية أخرى.

وقد كان موضوع غرس فكرة المجموعات أو الفِرَق من الموضوعات التي تصدى لها وعالجها كل من "ديماركو Demarco وليستر Lister". وهم يشيروا إلى أن الفِرَق الكبيرة هي فرق هلامية وغير فاعلة، وأن لديهم حس قوي بالهوية الداخلية، وأن تفاعلات الفريق هي كل شيء، فهي توضح لماذا طرق التدريس لا تنجح بدون تعاون الفريق وتفاعله، وكيف يتعلم عمل المجموعات أو الفِرَق ما لم يتبناها هؤلاء من التعلم ذاته. فالتعلم عن طريق الفريق يبدو أنه أسلوب التعلم المنشود، وإنه لابد من تشجيع الطلبة على الاستمرار في هذا النمط من التعلم ما دام يناسبهم وينمي لديهم هويتهم الذاتية، وأن يتم تشجيع جميع الفرق على أن يتوصلوا إلى الحلول وتعميمها من أجل منفعة الأفراد والجماعات.

ويجب على أعضاء الفريق عدم العمل في أكثر من مشروع، لأن ذلك يؤدي إلى التشويش وتفتيت الجهود، وإذا تمَّ ذلك فسيكون مشكلة حقيقية. فالطلبة لديهم مقررات دراسية في كل فصل دراسي يسجلونه. وقد يركزون على أحد هذه المقررات بشكل مكثف لمدة أسبوعين. وفي الوقت ذاته فإن أعضاء هيئة التدريس قد يطلبون مطالب متعددة من الطلبة في وقت واحد. فهل من غرابة أن نجد أن ذلك لن يكون منتجاً؟ فقد أشار ديماركو Demarco وليستر Lister بأن من بين أهم الأسباب التي يخشى فيه المديرون من عمل الفريق هو أن الإدارة لا تحمل طابع عمل الفريق، فالإدارة لا تفهم جيداً عمل الفريق. فالأكاديميون غالباً ما يعملون بشكل منفرد. لذا، فإن فكرة تنمية عمل الفريق لا تروق لهم كثيراً. من أجل ذلك، فقد تمَّ التأكيد على أنه ليس من الممكن بناء الفريق ورعايته وتشجيعه بدون إيجاد البيئة الملائمة التي تتطلب التركيز على الجودة، والتوصل إلى النتائج المقنعة، وبناء حسن النوايا لتطوير البيئة المرغوبة بوجود النخبة، والتشجيع على التنوع في الأفكار والآراء والأشخاص الذين

يشكلون الفريق، والحفاظ على إنجازات الفريق ونجاحاته، ووضع الاستراتيجيات الأساسية المناسبة وليس التكتيكات الوقتية متغيرة الاتجاه.

وقد تمَّ التركيز كثيراً على مبدأ النوعية أو الكيفية من حيث تقدير الذات منذ البداية، أما في الختام فيتم الاهتمام بالتغذية الراجعة والدافعية. فالجميع بحاجة إلى فهم بأن ما نعلمه يمثل قيمة ويمكن أن يصبح كاملاً. وهذا يكون واضحاً في بعض إجراءات التقييم التي يكون التركيز فيها على تكوين الأشياء أو تشكيلها ثم التهنئة بإنجازها، وتقديم المقترحات لتحسينها. كما ينبغي أن يعمل الطلبة على تحسين العملية التعليمية التعلمية من خلال التغذية الراجعة التي يقدمونها للمحاضر أو المدرس.

وتفتخر بعض الجامعات المشهورة بأنها من الصفوة بين الجامعات، في الوقت الذي لا يترجم ذلك جيداً على نوعية الطلبة وأنشطتهم، وأن مشاركتهم في أنشطة أعضاء هيئة التدريس سوف يعزز عملية تحديد المعايير الرفيعة التي تهدف الجامعة المشهورة الوصول إليها. وهذا يدعو إلى ضرورة قبول طلبة في التخصصات المختلفة من ذوي القدرات المتفاوتة. فقد لجأ المربون في السابق إلى اختيار طلبة أذكياء لامعين مع بعض الطلبة العاديين، في الوقت الذي لابد من العمل فيه على قاعدة أن الذكاء متعدد الأنواع والخصائص، وأنه إذا ما تمَّ تصميم الواجبات العلمية والدراسية بطريقة صحيحة، فإن الطالب الذي نعتقد أنه خامل أو ضعيف لديه بعض جوانب القوة الذي لم يتم تحديدها سابقاً. تلك الواجبات أو الأنشطة التي تحتاج إلى توجيه صحيح دون إبلاغ الطالب كيف يعمل على إتمامها، وهو ما يقع ضمن مستوى "المقنع" أو "المرضي" Satisfaction.

إدارة مجريات التعلم الخبراتي أو التجريبي:

يحتاج المنظور التقليدي للأكاديميين كقادة إلى أن يعاد اختباره في ضوء أفضل الأعمال في التماثل التنظيمي. والمديرون ليسوا عادة أعضاء فريق من الطلبة. لذا، فإن

هذا لا يمكنهم من التكاتف كقادة من أجل كل ذلك. والمديرون والأكاديميون يمكنهم فقط تهيئة البيئة التي يمكن أن تجعل أشياء كبيرة تحدث. فالقيادة شيء آخر، فهي ينبغي أن تأتي من داخل الفريق، ومن الناس المختلفين ولا سيما الطلبة الذين سيعملوا على اختيار القيادة في أوقات مختلفة.

فالمدارس والمراكز يمكن أن تكون عبارة عن مجموعات أو فِرَق مؤثرة، ولكن الطريقة الحالية لتعيين واحد أو اثنين من الأساتذة الجامعيين لتوفير القيادة الأكاديمية تتبخر في وجه الممارسات الحالية للمؤسسات الفعالة. فعمداء الكليات يحتاجون إلى رؤية أنفسهم كإداريين ناجحين وبدرجة أقل كقادة. وهم يعملون على تهيئة بيئة لحدوث الأشياء الكبيرة، وحينئذ فإن القيادة تأتي من داخل المجموعة بقدر ما يكون مطلوباً.

المنظمات التعلمية الناجحة في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

هناك قدر كبير من الأدب الاقتصادي المكتوب الذي تناول الشركات الكبرى التي لا يتعاقب فيها الإداريون أو القادة إلا قليلاً، لأن لديهم الاهتمام الكبير بالانتماء والولاء لهذه المؤسسات. وهل هذا يحدث أيضاً في الجامعات؟ للأسف هذا لا يحدث في عالم الجامعات رغم أنها تفتخر بإنجازاتها وخبراتها، لكنها لا تبذل من الجهد الكافي لأن تكون منظمات تعلمية عظيمة ومشهورة، بل تسعى جاهدة للتشجيع على إيجاد الأشخاص العظماء والمشهورين.

ففي النظام الجامعي، نجد أن أعضاء هيئة التدريس هم المطالبون بتجسيد سمعة المؤسسة، بينما يبقى الإداريون والطلبة فيها غير ذي علاقة. وهذا يمثل واقعاً مؤلماً لفقدان مبدأ تخويل السلطة البشرية في المعاهد والجامعات. أليس من المستغرب أنه بعد أربع سنوات من البقاء في الجامعة أن يسمح لعدد قليل منهم للالتحاق ببرامج الدراسات العليا أو أن يتم تعيينهم داخل الجامعة ذاتها.

فالجامعات المشهورة لديها دور مهم لجميع أعضائها من أكاديميين وباحثين وطلبة دراسات دنيا ودراسات عليا، حيث لابد من وجود رؤية مشتركة ونظرة احترام لكل شخص يعمل في الجامعة أو يلحق بها وبخاصة لمدى مساهمته إلى الناتج الإجمالي لهذه المنظمة التعلمية.

ومن أجل التقدم إلى الأمام في هذا الصدد، فإن على أعضاء هيئة التدريس كمديرين ومنظمين للعملية التعليمية التعلمية، يمكن أن يحققوا ذلك بطرق متعددة أهمها ما يأتي:

- العمل على جعل الطلبة والإداريين جزءاً لا يتجزأ من القسم الأكاديمي، والمشاركة بحيوية في جميع الأنشطة بما فيها إجراء البحوث.
- إيجاد بيئة فيزيقية للتعلم الفردي. ومع أن المكتبة تزود بعض الأماكن للدراسة، فإن المساحة الكافية مرغوبة في المدرسة، وأن الطلبة لديهم رغبة كبيرة في الانتماء للقسم الأكاديمي.
- توفير المساحة أيضاً للتعلم الجماعي، فمعظم غرف التدريس في الجامعات غير مناسبة لهذا الغرض، ولكن التعلم الجماعي يكون جزءً مهماً للتعلم التجريبي أو الخبراتي.
- الأخذ بالحسبان أنشطة التعلم عن طريق الأقران، فقد لا يكون تعلم الأقران مناسباً بصورة جيدة مع الواجبات الفردية، بل تكون متجانسة جداً لأساليب التعلم الفردي. وهذا النوع من النشاط يحتاج إلى القيام به في المنزل، أو في أماكن دراسية منفصلة. فالتعلم عن طريق الأقران يجب أن يكون مبنياً على أنشطة المجموعات.
- الحاجة إلى المصادر القابلة للتجديد (الطلاب).
- تخويل العاملين بأن يكونوا ذاتيي التنظيم.

- الاتفاق على الأهداف بصورة تعاونية أو تشاركية.
- تحديد الضائع من الأمور حيث دائماً لا يكون واضحاً، والفرص المحددة في الأمور الضائعة بوضوح أو ذات الآثار السلبية.

باختصار، يعتبر التعلم التجريبي أو الخبراتي وسيلة فعالة لتحقيق الكثير من هذه النقاط، طالما أن مهمات التعلم غير محددة أيضاً بصورة ضيقة للغاية.

التغير المؤثر في البيئة المنتجة للتعلم الخبراتي أو التجريبي:

توجد المعوقات الكثيرة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وأفعالهم. وقد قامت الجامعات حول العالم بنشر استراتيجيات التطوير التي تركز على أداء الفرد أكثر من أداء الفريق.

وقد اقترح كار Carr عشر خصائص للمؤسسة الإبداعية والمنظمية كالآتي:

- ضرورة بناء مستوىً عالٍ من الثقة.
- الاهتمام بنقل الأمور بأمانة كاملة.
- عدم السماح للأقسام بإيجاد حدود وعقبات للتواصل بين الأفراد بصرف النظر عن تخصصاتهم ومهماتهم الأكاديمية أو الإدارية.
- البحث عن الحلول، وعدم الهروب عندما تحدث الأخطاء.
- التركيز على المشكلات والفرص، وليس على الأمور الشخصية والقوة أو السلطة.
- تطوير القيم والأهداف والغايات المشتركة لدعم الإدارة الذاتية.
- مشاركة العملاء والموردين.
- توقع التغيير في التخطيط للمستقبل.
- تطوير الملكية.
- تشجيع اللعب وأحلام اليقظة.

فالكثير من هذه الأفكار مشتركة أيضاً مع تلك الخاصة بكل من ديمنج Deming وديماركو Demarco وليستر Lister، والعنصر الرئيس هنا هو بناء الثقة. فما لم نثق في طلابنا، فإننا سوف لا نتقدم كثيراً عن واقعنا الحالي، وسوف نفشل في الوصول إلى أهدافنا أو في الحصول على الفوائد التي تنتظرنا. والكثير من أفراد العمل الأكاديمي يعاملون الطلاب بازدراء، وتحويل هذا إلى الاحترام والثقة سيكون مهمة تستغرق الوقت الطويل. وتذكر "ديمنج Deming" ورفاقها أن الدافع للجودة هو على الأقل مشروع بمدة خمس سنوات، بحيث لا يمكن أن يتم ذلك التغيير خلال عشية وضحاها. كما أن التركيز على التواصل الصادق المبني على الثقة، يكون حينئذ ممكناً، ويسمح لنا بالتركيز على المشكلات التي تظهر في المواد الدراسية بدلاً من الدفاع عنها.

نحن بحاجة إلى أن نكون مبدعين في استخدامنا للإدارة الذاتية للطلاب. وكلما أمكن لنا توفير الثقة المرتبطة دوماً بالإدارة الذاتية والتقييم الذاتي، كانت النتائج الإيجابية أفضل، وكلما كانت ملكية التعلم متوفرة، حسب ما يتم تشجيعه من خلال التعلم التجريبي أو الخبرات، فإن الدافعية تتم بدرجة أقوى.

إن الحاجة ماسة لاستيعاب كل من العملاء والموردين للخدمات معاً، حيث يشمل العملاء أو الزبائن الطلبة وممثلي الصناعات والمهنيين المتخصصين وممثلي المجتمع المحلي والحكومة. أما الموردون فيشملون قطاع المدارس الثانوية والكليات الفنية، حيث تؤكد تقارير المربي كار Carr أن ثلثي الاختراعات والتجديدات في الشركات تأتي من تحالف العملاء والموردين. وغالباً ما نتصرف بطريقة دفاعية مبررين أوضاعنا الحالية بما فيها من مشكلات وأزمات بدلاً من إيجاد الوسائل أو الأدوات التي تؤثر إيجابياً على إحداث التغيير المنشود في المستقبل.

وبما أننا على أعتاب العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين، فيكون من المناسب التحدث عن نوع التربية التي قد يحتاجها طلابنا في القرن الجديد والألفية الجديدة. وبعيداً عن تعلم الطلاب النشط خلال الأساليب الفاعلة مثل التعلم التجريبي أو الخبراتي، يبدو أنه يوجد هناك القليل من التغييرات الأخرى التي تحدث في الجامعات والتي ستبني ثقافة جديدة للقرن الجديد، مما يحتم رسم فلسفة جديدة قائمة على كسر الحواجز بين الأقسام وبين أفراد العمل والطلاب. وهذا هو العنصر الرئيس لفلسفة "ديمنج Deming".

مراجع الفصل السابع

- Asadoorian, J., Schonwetter, D. J., & Lavigne, S.E. (2011). "Developing Reflective Health Care Practitioners: Learning from Experience in Dental Hygiene Education". **Journal of Dental Education,** 75(4), 472-484.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2011). "Using tourism free-choice learning experiences to promote environmentally sustainable behaviour: the role of post-vist 'action resources". **Environmental Education Research,** 17(2), 201-215. doi: 10.1080/13504622.2010.530645.
- Beard, Collin and Witson, John (2012). **Experiential learning: A best partice hand book of educators and trainers.** London: Kogan Page.
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Conte, S. (2012). "Influence of Group Processing on Achievement and Perception of Social and Academic Support in Elementary Inexperienced Learning Groups". **Journal of Educational Research** 105(5): 229-335.
- Bethell, S., & Morgan, K. (2011). "Problem-based and experiential learning: Engaging students in an undergraduate physical education module". **Journal of Hospitality leisure Sport & Tourism Education,** 10(1), 128-134. doi: 10.3794/Johlste. 101.365.
- Broda, Herbert W. (2011). **Moving the classroom outdoors: Schoolyard-enhanced learning in action**. New York: Stenhouse Publishers.

- Brown, Donald R. (2009). **Experiential approach to organization development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Book Company.
- Brown, Susan et. al., (2010). **Experiential learning in sport management: Internships and beyond**. Boston: Fitness Information Technology.
- Bryant, J.A. et.al., (2010). **Integrating service- learning into the university classroom**. New York. Jones and Bartlett.
- Butin, Dan W. (2010). **Service- Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.** New York: Palgrave Macmillan.
- Christensen, Leah M. (2010). **Learning outside the box**. North Carolina: Carolina Academic Press.
- Delyser, D., Potter, A.E., Chaney, J., Crider, S., Debnam, I., Hanks, G., Seemann, J. (2013). "Teaching Qualitative Research: Experiential Learning in Group-Based Interviews and Coding Assignment". **Journal of Geography**, 112(1), 18-28.doi: 10.1080/00221341.2012.674546.
- Forcada, N., Casals, M., Roca, X., Gangolells, M., & Fuertes, A. (2011). "Improving Design Competences: Expriences in Group-based Learning Based on ICTs in a Blended Learning Environment. International **Journal of Engineering Education**, 27(2), 292-302.
- Frederick, Garman (2012). **Sport and recreation operations: Experiential learning in sport management**. New York: Kendall Hunt Publishing.

- Fuller, I.C. (2012). "Taking students outdoors to learn in high places". **Area**, 44(1), 7-13. doi: 10.1111/j.1475-4762.2010.00990.x G86.
- Gardner, John and Barefoot, Betsy O. (2011). **Your college experience: strategies for success.** London: Bedford/St. Martin.
- Ghaye, Tony (2011). **Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action**. London: Routledge.
- Glass, Marti J. (2011). **Experiential learning styles and instructional delivery in doctorate programs.** Ann Arbor, Michigan: UMI.
- Goby, Valerie p. and Lewis, Justus H. (2005). **Using experiential learning theory and the Meyers-Briggs type indicator in teaching business communication.** New York: Amazon Company.
- Hariz, Alex J. (2013). "Experiential learning: An important strategy towards a productive work environment". University of South Australia: Handout.
- Huerta-Wong, Juan E. (2011). **Experiential learning and virtual learning environments**. New York: LAP Lambert.
- James, Abigail N.(2011). **Active lessons for active brains: Teaching boys and other experiential learners, grades 3-10**. Boston: Corwin Publishers.
- Jo, I. H. (2011). "Effects of role division, interaction, and shared mental model on team performance in project-based learning environment". **Asia Pacific Education Review**, 12(2), 301-310. doi: 10.1007/s12564-010-9142-9.

- Jonckheer, Barbara A. (2006). "Experiential learning through "ReALIty" English". **Proceedings of the CATESOL State Conference**.
- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.
- Kolb, David A. and Plovnick, Mark S. (2011). **The experiential learning theory of career development.** New York: Nabu Press.
- Lo Re, Mary L. (2012). **Experiential civic learning.** Boston: North American Business Press.
- Martinez, Sylvia L. and Stager, Gary S. (2013). **Invent to learn: Making, thinking and engineering in the classroom**. Columbus, Ohio: Constructing Modern Knowledge.
- Nelson, Eric (2012). **Cultivating outdoor classroom: Designing and implementing child-centered environment**. New York: Redleaf Express.
- Osland, Joyce S. et. al., (2014). **Organizational behavior: An experiential approach**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Peterson, Kara M. (2012). **Nature, nurture, Knowledge: The promise of experiential learning for students with special needs.** Ann Arbor, Michigan: ProQuest.
- Pope, Loren et. al., (2012). **College that change lives**. Boston: Penguin Books.
- Provenzo, Eugene F. et. al. (2013). **100 experential learning activities for social studies, literature and arts, Grade 5-12**. New York: Corwin publishers.

- Qualters, D.M. (2011). **Experiential education: Making the most of learning outside the classroom: New directions for teaching and learning**. New York: Jossey-Bass.
- Roaten, Gail and Schmidt, Eric (2009). **Using experiential activities with adolescents to promote for diversity**. www.amazon.com.
- Roberts, T.G. (2006). "A philosophical examination of experiential learning theory for agricultural educators". **Journal of agricultural Education**, 47 (1), 17-23.
- Smokler, David S. (2014). **Interactive learning experiences, grades 6-12: Increasing student engagement and learning**. Boston Corwin Publishers.
- Spiess, James (1992). "Using experimentation as experiential learning". **The Agricultural education Magazine**, vol. 65, p.p. 13-18.
- Thistlethwaite, Jill (2014). **Making it real: A practical guide to experiential learning of communication skills**. New York: Radcliff Publishing.
- Washor, Elliot and Mojkowski, Charles (2013). **Leaving to learn: How out-of-school learning increases student engagement and reduces droput rates**. London: Heinemann.
- Wolf, M., & Mehl, K. (2011). Experiential Learning in Psychotherapy: Ropes Course Exposure as an Adjunct to Inpatient Treatment. **Clinical Psychology & Psychotherapy**, 18(1), 60-74. doi: 10.1002/cpp.692.
- Wurdinger, Scott D. (2013). **Using experiential learning in the classroom**. Oxford: Scarecrow Education.

- Wyckmans, A. (2011). **Environmental Learning from the Ivory Tower to the Town Square: The Case of Trondheim, Norway** (Vol.1).
- Yardley, S., Teunissen, P. W., & Dornan, T. (2012b). "Experiential learning: Transforming theory into practice". **Medical Teacher,** 34(2), 161-164. doi: 10.3109/0142159x. 2012.643264.
- Ziamou, P., Gould, S., & Venkatesh, A. (2012). "Am I Getting It or Not?" The Practices Involved in "Trying to Consume" a New Technology. **Journal of Product Innovation Management**, 29(2), 216-228. doi: 10.1111/j.1540-5885.2011.00891.x.

الفصل الثامن

دور التعلم الخبراتي أو التجريبي في تنمية العلاقات المتبادلة بين الأفراد

8

- مقدمة.
- المهارات الشخصية المتبادلة بين الأفراد في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- تحدي عملية تطوير المهارات الشخصية المتبادلة في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- خطوات تنمية العلاقات بين الناس في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- دور التعلم التجريبي أو الخبراتي في تنمية المهارات البينشخصية.
- زيادة تأثير الأنشطة التجريبية في تدريس المهارات الشخصية المتبادلة.
- تطبيق المهارات الشخصية المتبادلة على الوظيفة في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مراجع الفصل الثامن.

الفصل الثامن

دور التعلم الخبراتي أو التجريبي في تنمية العلاقات المتبادلة بين الأفراد

مقدمة:

بصرف النظر عن وظائف الأفراد، فإن كل شخص في مكان عمله الحالي هو في خدمة الناس، ويقال دوماً أن بعض الأفراد كانوا يعملون لدى الناس، في حين أن بعضهم الآخر كانوا يعملون سعياً وراء الحقائق والبيانات والمعلومات والأشكال والآليات، ولكن عمل الناس لم يعد هو مجال عمل القليل من البشر، بل إن العمل في الوقت الحاضر يشمل كل ما يقوم به الأفراد مجتمعين.

فلو قمنا بسؤال الناس في الشارع حول معنى اكتساب المهارات في التعامل مع الآخرين، فقد تستمع إلى أشكال أو أنماط متفاوتة من الإجابات التي تتعلق بهذه الصورة مثل "حقاً ذلك هو الشخص الذي يوظف الآخرين بسلاسة ومرونة... إنه الشخص الذي يعرف كيف يوظف الآخرين من أجل الوقوف إلى جانبه". وهناك كذلك صورة أخرى يمكنك الحصول عليها من هذه الإجابات عندما يخبرك أحدهم "إنه الشخص الودود الذي يتميز بالشخصية القوية والذي تشعر بالراحة النفسية عند التعامل معه".

في حين نجد أن القليل من الناس الذين يشكون من اكتساب هاتين الصفتين السابقتين، فإنهم يمثلون ناحية محدودة للغاية، مما يعني أن تكون موهوباً في التعامل مع الآخرين، وأن النجاح في التعامل مع الناس يمثل مهارة أو كفاية كفاءة متعددة الأوجه، وهي ليست مقتصرة على المهارات السياسية أو الصفات الاجتماعية، ولكنها تشتمل على عدد كبير من القدرات والإمكانيات.

المهارات الشخصية المتبادلة بين الأفراد في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

يركز الباحثون والمتخصصون في تنمية المهارات البينشخصية أو العلاقات الشخصية المتبادلة بين الأفراد، على ضرورة التدريب على ثماني مهارات أساسية مهمة تتمثل في الآتي:

1- فهم الناس:

يستمع الأشخاص الذين يتمتعون بهذه المهارة إلى الآخرين بعناية، ويتعاطفون مع مشاعر الأشخاص، ويعرفون وجهة النظر الأخرى، وهذا لا يساعدهم فقط في الحصول على الاستحسان فحسب، ولكنه يكون عاملاً قوياً في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها لتفسير تميز الآخرين كذلك. وهم يطرحون أسئلة من أجل توضيح ما يقوله الآخرون عندما يكون الفرد مشوشاً، أو عندما يكون لديه الشعور بذلك، ويدركون أن فهم الآخر يتخطى حدود الكلمات التي تقال، ويعرفون كيفية تفسير الكلمات التي لم يتم التصريح بها، وأخيراً هم خبراء في قراءة أنماط سلوك الآخرين ودوافعهم.

2- التعبير عن الذات بوضوح:

يدرك الناس الذين يتمتعون بهذه المهارة كيفية توصيل رسائلهم ومشاعرهم وأفكارهم وآرائهم للآخرين كي يضمنوا فهمها، وحينما يتحدث الناس من أجل توضيح نقطة معينة أو إبرازها، فلا يمارسون أي تأثير على غيرهم. ويدرك المتواصلون النشطون الكثير من القضايا والأمور حينما يكون الاختصار مطلوباً، حتى أنهم يقدمون المزيد من التفاصيل من أجل أن لا يرتبك الآخرون أو يشعرون بالتشويش، ويمكنهم أن يدركوا جيداً حينما لا يفهم الشخص الآخر، بحيث يمكنهم إعادة ما يقولون بصورة أخرى أو بكلمات أكثر سهولة ويسر. وعلى أي حال، فهم يستطيعون دمج المستمع في الحوار، من خلال طرح الأسئلة، والحصول على الأجوبة وردود الأفعال الحقيقية حول أمور علمية وحياتية متنوعة.

3- التأكيد على الحاجات:

يعرف الناس الذين يتمتعون بمهارات بينشخصية عالية أن الآخرين يمثلون جزءاً منهم، وأنهم يمثلون جزءاً من الآخرين. ومع ذلك، فإنه ينبغي أن تكون لهذه العلاقة حدوداً، وعليهم رسم هذه الحدود بدقة متناهية والوقوف عليها. ولو حاولوا أن يرسموا أو

يؤسسوا كل شيء مع جميع الناس، فإنهم سيشعرون حتماً بالإحباط في نهاية المطاف، لأن رغبات هؤلاء الأشخاص وطموحاتهم تبقى هي الأساس، وأنهم يدركون دوماً بأن التلميح إلى ما يريدونه من الآخرين يؤدي إلى الإحباط وخيبة الأمل، في الوقت الذي يكون لدى الأفراد الحازمين القدرة على الحفاظ على الهدوء والثقة، حتى حينما يحاول الآخرون إثارتهم أو الضغط عليهم وإثارة مشاعرهم أو عواطفهم المختلفة من وقتٍ لآخر.

4- البحث عن التغذية الراجعة والعمل على تقديمها:

إن الناس الذين يتمتعون بهذه المهارة يكونون في العادة منفتحين وصرحاء حول ردود أفعالهم تجاه الآخرين، وقادرين على تقديم التغذية الراجعة بسهولة، ويقومون بذلك بالطريقة التي لا تجعل الآخرين من فئة المدافعين عن أنفسهم، ويعرفون كذلك جيداً أنه من الذكاء التعود على طلب التغذية الراجعة بأنفسهم. وفي حال الامتناع عن تقديم تلك التغذية الراجعة، فإن الشخص يكون كمن على عينيه غمامة، بحيث لا يدرك ماذا يحدث، لأنه من دون توفير التغذية الراجعة، فإن الشخص يبقى دائماً يتساءل عما يجول في أذهان الآخرين وخواطرهم.

5- التأثير على الآخرين:

إن الأفراد الذين يتمتعون بهذه المهارة، تكون لديهم القدرة على إثارة الآخرين وتحفيزهم على القيام بالفعل، وهم أشخاص يطلبهم الآخرون سعياً إلى النصيحة، علاوة على أنهم يملكون القدرة العالية على الارتباط مع الآخرين، والكشف عن حاجاتهم، وتقليل مقاومتهم للأفكار الجديدة، وإقناعهم بصورة فعالة بما ينبغي عليهم الاقتناع به من قضايا أو أمور عامة.

6- تسوية الصراعات:

فالأفراد الذين يتمتعون بهذه المهارة تكون لديهم في العادة القدرة على تسوية النزاعات والصراعات بصورة فاعلة واستثنائية، حيث يمكنهم توضيح كل شيء،

وتسوية كل شيء، ويتوصلون بسرعة كبيرة إلى التخلص السريع مما يزعج الناس أو يقلقهم، وهم في العادة خبراء في التفاوض على الاختلافات المتعددة، والوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات التي تواجههم.

7- لعب دور الفريق:

إن الأفراد الذين يتمتعون بالعلاقات البينشخصية العالية، هم لاعبو فريق جماعي من الطراز الأول، حيث أنهم يبذلون جهداً أكبر لتطوير أهداف المجموعة وتحسينها، وليس فقط أهدافهم الشخصية، ويعرفون كيفية تكملة أنشطة الآخرين، وتنسيق جهود أعضاء الفريق من دون إزعاجهم، مع محاولة بناء إجماع على الآراء المختلف عليها بين أعضاء الفريق الواحد.

8- تغيير الأدوار عندما تتعقد العلاقات:

يتميز الأفراد الذين يتمتعون بهذه المهارة بالمرونة العالية، ففي الوقت الذي يمتلكون فيه أساسيات داخلية معينة، ونمط مسيطر من التعامل مع الناس، فإنهم يدركون أن هناك أناساً مختلفون في القدرات، ويدركون كذلك أن إحدى الطرق التي قد تؤدي بالمرء إلى اضطراب العلاقة وتعقدها مع الآخرين، هي العمل على تغيير الطريقة التي يتصرف بها الشخص ذاته، ويعرفون كيفية التخلص من الأنماط القديمة، وتفكيك جمود المواقف التي أهملت أو جمدت من قبل.

تحدي عملية تطوير المهارات الشخصية المتبادلة في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

في الوقت الذي يعتقد فيه بعض العلماء والمربين، أن القدرة على الارتباط الجيد مع الآخرين هو شيء قد يمتلكه الشخص أو قد لا يمتلكه، إلا أن المهارات الشخصية المتبادلة يمكن تنميتها وزيادتها عن مستوى القدرات الحالية لدى الفرد، وهي أمور جيدة للغاية. ومع ذلك، فإنه لابد من توقع وجود طريق ليس معبداً، وذلك بسبب صعوبة تغيير الكبار بسهولة. وهنا، فإنه لابد من أخذ العوامل المهمة الآتية في الحسبان وهي:

- مناطق الراحة بالنسبة للكبار هي في الواقع مناطق ثابتة ومحددة جيداً، فإذا لم يحدث ذلك، فإنه يجب القيام بهذه التجربة السهلة: قم بفرد اليدين من دون تفكير، ثم قم بفردهما في الاتجاه المعاكس، على أن يتم تبديل الذراع الموجود في الأعلى، هل تشعر بالإحراج؟ استمر في هذه الوضعية لدقيقة، ثم قم بعد ذلك بمعاكسة القدمين من دون تفكير، تلاحظ أن الجزء العلوي من الجسم في وضعية غير مريحة ولكن الجزء السفلي جيد ومرتاح، والآن قم بعكس وضعية القدمين، تشعر بأن جميع أجزاء جسمك في وضعية غير مريحة، وحاول بعد ذلك أن تعود إلى وضعية الجسم الطبيعية، هل تشعر بالراحة الآن؟ نعم، هذا هو الإنسان، إنك تشعر بالراحة ولكنك تقوم بالشيء ذاته في كل مرة.

حسناً، لقد اعتاد الكبار في السن الجالسون على الطرقات أن يفردوا أيديهم ويعاكسون بها أرجلهم، علاوة على الطريقة التي اعتادوا الارتباط بها مع الآخرين، وسيشعرون بعدم الارتياح عند قيامهم بتغيير تلك الطرق من وقتٍ لآخر.

- ومع مرور الوقت تزداد أعمار البالغين، حيث يحاولون طوال الوقت تغيير بعض الأشياء في حياتهم، ولكنهم لم ينجحوا بالمقارنة مع الأطفال، فقد توقفوا عن الحلم، وأصبحوا متشائمين فعلاً حول قدرتهم على التغيير. وبعد كل ذلك، أُنظر كم مرة أخفقوا فيها بإنقاص وزنهم، أو ممارسة التمارين الرياضية بصورة مستمرة، أو قضاء المزيد من الوقت مع الأحباب، أو التبرع بالدم، أو القيام بمجموعة من الأمور التي يدركون أهميتها.
- وربما كان مصدر المقاومة الأكثر عناداً لديهم هو حقيقة أن لديهم أسلوباً شخصياً عالي التطور خاص بهم. فالمزاجية التي ولدوا معها، والبيئة التي

تعرضوا لها، والعلاقات التي أقاموها مع الآخرين، جميعها تسهم في إيجاد طريقة للارتباط مع الناس، وهذا الأسلوب يكون مسيطراً في الغالب عليهم، ومن المحتمل ألا يتغير خلال الجزء المتبقي من حياتهم.

وبصورة عامة، فإنه يمكن القول بأن أسلوب الشخص هو في الغالب ثابت بعض الشيء، فلا يجب أن يتوقع أو حتى يرغب في تغيير كلي أو جذري على ذلك الأسلوب الذي تعود هو عليه، ولكن يمكننا أن نكون متفهمين للأمور، وأن ننظر في المرآة والافتخار بنقاط القوة من ناحية، وأخذ الحيطة من نقاط الضعف ، والبحث عن الطرق المثلى للعمل من خلالها على معالجة جوانب الضعف الموجودة من ناحية، ودعم نقاط القوة باستمرار من ناحية ثانية.

فالتحدي هو الذي جعل الراشدين يفكرون في أن يكونوا لائقين شخصياً أو سلوكياً بالطريقة التي يفكرون في أن يصبحوا لائقين بدنياً، وهو الوقت الذي يفرض فيه نمطهم الجسماني وتكوينهم الجيني وأعمارهم الزمنية، الكثير من القيود على تلك المهارة البدنية التي يمكن تحقيقها، ويمكن أن يكونوا أكثر لياقة بدنية من كونهم لائقين شخصياً، والكلام ذاته يصدق على اللياقة من ناحية المهارة الشخصية المتبادلة بين الأفراد.

خطوات تنمية العلاقات بين الناس في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

عند تولي أي شخص مهمة تطوير المهارات الشخصية في موقع العمل، فلابد له من التفكير في الخطوات الأربع المهمة الآتية، بحيث لا يتخطى أياً منها، وهي:

1. إجعلهم يرغبونها: فمنذ البداية، يجب على الناس أن يكونوا أمناء مع أنفسهم في تحديد مدى رغبتهم لتطوير مهاراتهم، والشيء الأول الذي يتم القيام به هو جعل المشاركين يعملون على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في كل مهارة من المهارات التي يتميزون بها. ولمساعدتهم في هذه العملية،

فإنـه لابـد مـن القيـام بعمليـة مـسح بـسيطة مـن أجـل تقيـيم مـستوى قـدراتهم الحالية في كل مهارة من المهارات، ثم حثهم على الاعتماد على ما لـديهم مـن تـصورات ومفـاهيم، ودفعهـم إلى إيجـاد الـشجاعة الكافيـة ليـسألوا الآخـرين حول رؤيتهم لهم، ويعتبر النظر بصورة صـريحة إلى الـنفس هـي خطـوة حاسمـة ودقيقة في طريق تحسين الذات والعمل على تطويرها.

2. **اجعلهم يتعلمونها**: يقوم الناس الموهوبون بالمهارات الشخصية المتبادلـة ببعض الأشياء بصورة أكثر فاعلية مـن غيرهـم، ولابـد مـن دعـوة المشاركين إلى أن يـصبحوا معتـادين علـى المهـارات الجوهريـة لـدى الأشـخاص الـذين يجـسدون كـل مكـون مـن المكونـات الثمانيـة الـتي تخـص الكفـاءة الشخـصية. وفي الوقت الذي لا يحتاجون فيه إلى المـرور بـالخطوات كاملة في كل مجال من أجل إقـرار أو إحداث تلك التغييرات أو أي جـزء منهـا، فمـن المهم اكتساب بعض الأساسيات المهمة. وبالفعل، فقد يكون بعض الأفراد معتادين على مثل هذه الخطوات.

وفي حالـة مـا إذا كانـت تلـك الخطـوات تـصف النـاس الـذين يـتم تـدريبهم، فيجب الاستمرار في تشجيعهم على مراجعتها، من أجل إنعاش ذاكرتهم قبـل اتخاذ أي إجراء، وأفضل من ذلك هو الاعتماد علـى استخدام الإستراتيجيات التجريبية التي تساعد على منح تلك الأفكار الحياة من جديد.

3. **اجعلهم يجربونها**: فمعظـم النـاس يرتكبـون خطـأ الانطـلاق إلى المجهـول، ثـم الإخفاق حينما لا تأتي النتائج المرغوب فيها بسرعة. ورغم ذلك، فإنه مع كل مهارة شخصية متبادلـة، فإنـه لابـد مـن تـشجيع الموظفين على القيـام بتجربـة تغيير، حيث أن المطلوب هو القيام بعملية تغيير طفيف في سلوكهم، من أجل التأكـد مـن أنهـم سـيحبون مـا حـدث بالفعـل، ولكـن عليـك عـدم الاسـتهتار

بالأمر، حيث أنهم لن يصروا على التغيير ما لم يجدوا أن هناك شيئاً ما يتعلق بالتغيير يأتي من داخلهم. ومن خلال تقديم بعض التجارب على التغيير لهم، فسيكونون قادرين على اختبار أنفسهم من أجل العثور على النجاحات الأولى لمساعدتهم على المزيد من الممارسات الإيجابية الجديدة التي تحقق الأهداف التربوية والحياتية المرجوة.

4. اجعلهم يعيشونها: إحدى الأسباب التي تقف وراء عدم دوام التغييرات، هي أنه بعد تشجيع الناس على القيام بشيء ما، فإنهم يريدون القيام به من قبيل الإلهام المحض والرغبة القوية، وقد يحرزون نجاحاً أولياً، ولكن سرعان ما ينطفئ هذا النجاح. أما التغيير الفعلي والواقعي، فقد يأتي من خلال التغلب على العقبات التي تقف في طريق الحياة اليومية، وليس من خلال القفز من على المباني قفزات ضفدعية، بل لابد من مساعدة الموظفين على مواجهة صعابهم في المهارات الشخصية المتبادلة. وقد تكون المهارة صعبة بالنسبة إليهم لأسباب تختلف من شخص إلى آخر، ولكن عندما يواجهون سبب صعوبة المهارة بالنسبة لهم، فسيحصلون على فرصة أكبر لدمج تلك المهارة في ظروف حياتهم اليومية.

دور التعلم التجريبي أو الخبراتي في تنمية المهارات البينشخصية:

تلعب أنشطة التعلم التجريبي أو الخبراتي دوراً حيوياً في أي جهد تدريبي، والذي يسعى إلى التغيير الحقيقي في السلوك أو التوجه الشخصي. وليست هناك حالة أفضل يمكن العثور عليها في مجال تطوير المهارات الشخصية المتبادلة من تلك التي تمّ تطويرها من جانب سيلبرمان وهانزبورغ (Silberman & Hansburg) تحت عنوان "ورشة الأذكياء" والتي تمثل تدريباً شاملاً صُمم كي يتناسب مع مختلف المجالات التدريبية، حيث يمكن الاستفادة من هذا المجمع التدريبي لتعزيز برامج تدريب المهارات كأسس

لبرنامج تطوير مهارات شخصية جديدة كلياً. والشيء الرئيس والمهم لنجاح هذه الورشة كان استخدام مجموعة كبيرة وواسعة من منهجيات التعلم الخبراتي أو التجريبي. وفيما يأتي أمثلة من مجالات المهارات الثمانية سالفة الذكر:

أولاً: فهم الناس

حينما يتعرض الناس للإحباط من قبل شخص يكون سلوكه متحدياً، فإنهم في العادة يتكيفون مع هذا الإحباط، من خلال الإلغاء من مخيلتهم حقيقة أنه شخص صعب المراس. وهذه العملية التصنيفية سواء أكانت تتم بوعي أو بدون وعي، فإنها تتدخل في المحاولة الاستباقية لفهم السلوك المتحدي، والبحث عن ردود الأفعال. ومن أجل مساعدة المشاركين على المرور بهذه التجربة، فإنه يطلب منهم قراءة وصفٍ لشخصٍ افتراضي يتحدث عن زميلِ عملٍ ألغاهُ من مخيلته الذي وصف سلوكه من قبل زميل عمل آخر، ثم يطلب من المشاركين كتابة وصفهم الذاتي لذلك الشخص الذي يوسم سلوكه على أنه صعب المراس، بحيث يحمل الوصف المقدم منهم صفات عدة مثل (متغطرس، وعنيد، ومهمل). وحيث أنهم شهدوا عملية تصنيف السلوك الصعب لبعض الأشخاص، فإنه ينبغي تشجيع المشاركين على العمل في أزواج، والطلب منهم مساعدة بعضهم بعضاً في فهم تصنيف السلوك المتحدي، ولمساعدتهم على إنجاز هذه الممارسة، فإنهم يمنحون إرشادات متنوعة لفهم الآخرين.

ثانياً: التعبير عن الذات بوضوح

في هذا المجال من المجالات المهارية، يتم التركيز في العادة على خمس خطوات من أجل التواصل بفاعلية مع الآخرين:

1. توجيه الشخص المستقبل للمعلومات قبل الشروع في التفاصيل.
2. تحديد المعلومات الكثيرة في نقاط رئيسية.
3. تقديم المعلومات على شكل أجزاء أو جرعات صغيرة وراء بعضها.

4. استخدام المرجعيات أو المصادر للمستمع.
5. السماح للشخص المستقبل للمعلومات بالحديث.

تلك الخطوات تعتبر صعبة حينما يكون الشخص المستقبل أحادي التواصل وليس من ثنائيي التواصل. ومن أجل مساعدة المشاركين على كسب الوعي بميلهم ليكونوا أحاديي التواصل وممارسة كونهم ثنائيي التواصل، فإن عليهم أولاً المشاركة في الممارسات والتدريبات الكلاسيكية، وفي مجموعات تتكون من اثنين يجلس خلالها المشاركون ظَهراً إلى ظَهر، ويُعطى شخص منهما وهو المكلف بعملية التواصل مخططاً أو شكلاً، ويطلب منه توصيل هذا المخطط إلى شريكه، وهو الشخص المستقبل للمعلومات، وذلك حتى يكون الشريك قادراً على رسمه بكل دقة.

وعلى الرغم من ذلك كله، فإنه لا يسمح للشخص المستقبل للمعلومات طرح الأسئلة على المتواصل، وأن الشيء الأساس والمهم لنجاح الشخص المتواصل هو القدرة على استخدام الخطوات الخمس المنصوص عليها أعلاه.

وعلى أية حال، فإن الخطوة الخامسة وهي السماح للمستقبل للمعلومات بالحديث تعتبر الخطوة الأكثر أهمية، حيث يفترض معظم الأشخاص المتواصلين أن المستقبل للمعلومات لا يمكنه التحدث في هذا التدريب، ويخفق في إدراك أنه بإمكانه طرح أسئلة الشخص المستقبل للمعلومات (مثل هل يمكن أن تصف لي ما قمتَ برسمه؟).

وفي ضوء الخبرة المكتسبة مما سبق، فإنه بالإمكان إعطاء المشاركين الفرصة لممارسة الخطوات الخمس في مواقف تعليمية تعلمية من جهة، وحياتية واقعية من جهة ثانية تكون فيها المعلومات أكثر تعقيداً (مثل مزايا نظام التشغيل الجديد)، مما يزيد من فعالية تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي.

ثالثاً: التأكيد على الحاجات

في هذه الناحية من نواحي المهارات، يتم تشجيع المشاركين على استخدام العبارات التي تؤكد على الثقة في التعبير عن الحاجات مثل:

- أنا لن أفعل...............
- أنا أفضل ....
- من الأفضل بالنسبة لي لو ....
- لقد قررت أن ....

ولكن يتم تحذيرهم في الوقت ذاته من أن يصبحوا دفاعيين في نمط تعاملهم مع الآخرين، أو الوقوع في صراعات معهم، إضافة إلى أن هذه التوصيات يسهل قولها ويصعب أحياناً تطبيقها.

ومن أجل مساعدة المشاركين، يقوم الوسيط بدعوة أحدهم من أجل المساعدة في لعب الأدوار، حيث يطلب منه رسم أو تصوير شخص وجده في الحياة الواقعية حازماً وصعب المراس، بينما يحاول الوسيط البقاء هادئاً وواثقاً وواضحاً حول احتياجات المشارك.

وبدلاً من البدء في عرض تقليدي عادي، يطلب الوسيط من المشاركين الآخرين النصيحة حول كيفية استهلال الأمر أو البدء بالطريقة الصحيحة. وبعد الإصغاء إلى بعض المقترحات، يقوم الوسيط بتبني أحدها والعمل على تحقيقه، وذلك من خلال لعب الأدوار عبر عدة جمل مثل: (حيث يطلب من المشارك الأصلي أن يكون صعب المراس) ثم يتوقف الوسيط بعدها عن العرض مرة أخرى ويطلب الاقتراحات حول كيفية تجنب أن يصبح دفاعياً أو أن يشترك في صراع مع الآخرين. ومع الاستمرار في هذا النمط الذي يتطلب التوقف ثم البدء من جديد، فإن أسلوب لعب الأدوار يكون قد اكتمل أخيراً.

رابعاً: البحث عن التغذية الراجعة وتقديمها

وهي إحدى المهارات الرئيسية للأفراد النشطين، والتي تتلخص في قدرتهم على تشجيع عملية تطبيق التغذية الراجعة من الزملاء الذين قد يُحجموا عن تقديمها، حيث يرغب معظم الناس في تلقي التغذية الراجعة وليس التطوع لتقديمها إلى شخص آخر.

وتساعد الممارسات الذكية ثنائية المراحل على إنجاز هذه التغذية، وتمنح المشاركين فرصة العمل بطرق جديدة تشتمل على استخدام الاستعارات البديلة عن الحيوانات بمختلف أنواعها.

وفي المرحلة الأولى يتم العمل بشكل زوجي بين المشاركين، ويطلب منهم اختيار الحيوانات التي تمثل شركاءهم من بين قائمة تشتمل على حيوانات مثل الأسد والدب والقط والكلب والطائر، وبعض الاختيارات الأخرى. وبعد دقيقة من التفكير، يسأل جميع المشاركين "من منكم يرغب في أن يخبر شريكه عن اسم الحيوان الذي اختاره؟" ثم يليه سؤال آخر "من منكم يريد معرفة اسم الحيوان الذي اختاره الشريك؟".

وسوف يتضح فيما بعد أن عدد الأشخاص الذين يريدون الاستماع أكثر من عدد الأشخاص الذين يريدون الحديث. لذا، يدرك المشاركون من هذا التدريب البسيط أن الأفراد قد يمتنعون عن تقديم التغذية الراجعة إلى بعضهم بعضاً. ومع ذلك، فإن لديهم من التغذية الراجعة ما يجعلها صالحة للطرح والمشاركة.

وفي المرحلة الثانية من التدريب، يقال للمشاركين إنه بإمكانهم مشاركة اختياراتهم للحيوانات مع الشركاء، ولكن فقط حينما يقنعه الشريك جيداً برغبته في الحصول على التغذية الراجعة، (وهناك عبارات مقترحة للمشاركين على أنها إرشادات)، ومن ثم يعمل المشاركون على تشجيع الأفراد للحصول على التغذية الراجعة من الآخرين، وليس مجرد انتظار الحصول عليها، وأخيراً فإنه ينبغي على المشاركين طلب الحصول على التغذية الراجعة في مواقف حياتية واقعية مختلفة.

خامساً: التأثير في الآخرين

يمثل طرح الأسئلة سعياً وراء فهم وجهة نظر الآخرين بصورة أفضل، مهارة ضرورية ومهمة في القدرة على جعل الشخص يقوم بتغيير تفكيره أو رأيه. وهنا يتم توظيف شخص متطوع للقيام بدور معين يطلب منه رسم فرد يعارض مجرى الأحداث،

مثل أن يكون شخصاً نباتياً ويقال للجمهور أن الوسيط يعمل تحت قيود معينة في محاولته لتغيير فكر الشخص الآخر، وأن مهمتهم تنحصر في تحديد تلك القيود التي تتمثل في أن الوسيط لا يسمح له بطرح الأسئلة على ذلك الشخص.

وخلال لعب الأدوار، يقوم الوسيط بكل شيء قدر إمكانه، من أجل حث المتطوع على تغيير رأيه حول أخذ إجراء معين، مع عدم طرح أي سؤال من أجل فهم المخاوف أو الحاجات أو الاعتراضات التي تكون لدى الطرف الآخر ليتم إقناعه. وبعد لعب الأدوار، يتضح للجمهور تلك القيود المعيقة، ولكن بعد الاستجواب يدرك المشاركون أن المؤثر دائماً ما يكون في موقع أفضل لتغيير رأي شخص ما، أو أن يتوقف عن تقديم النصائح والمواعظ، ثم يبدأ في طرح الأسئلة.

وفي نهاية المطاف، يطرح على المشاركين التحدي التالي: "إجلس مع شريك يعارض نصيحتك، واطرح عليه مجموعة من الأسئلة، ثم تأكد كم من المدة يمكن الاستمرار فيها، وذلك دون التأكيد على وجهة نظرك أو فرضها على الآخرين.

سادساً: تسوية الصراعات

في مواقف الصراعات أو النزاعات، عادة ما يتغاضى الناس عن إمكانية الحلول الناجعة. وهناك ممارسة معروفة تسمى بحالة "البرتقال الكبير"، حيث أن وعي الناس بهذه النقطة يتم دعمهُ أو شحنه أكثر فأكثر، وفي هذه الحالة يتم تعيين متطوع ليأخذ دور الدكتور (س) في حين يتم تحديد متطوع آخر ليأخذ دور الدكتور (ص).

وكل طرف من الطرفين يعطى ورقة تحتوي على حقائق حول الدور الذي يلعبه، ثم يكتشف الجميع بأن كلاً من الدكتور (س) والدكتور (ص) قد امتلكا المورد الوحيد في العالم من هذا البرتقال من أجل التكيف مع الأزمة البيولوجية المسؤولية عن تواجد هذا النوع من البرتقال، ولن يفيد قيامهم باقتسام البرتقال، لأنه يطلب من كل طرف الحصول على جميع البرتقال المتوافر لإنجاز هذه المهمة، كما يطلب منهم

كذلك التفاوض مع الآخر وهي مهمة تبدو عديمة الجدوى، حيث أن هناك شخصاً يجب أن يفوز والآخر يجب أن يخسر، ويتغاضى كل طرف من الناحية النموذجية أو المثالية عن حقيقة أنه يمكنه اقتسام (3000) برتقالة بسبب أن الدكتور (س) بحاجة إلى قِشرِ البرتقال في حين أن الدكتور (ص) بحاجة إلى عصره.

ويقوم لاعبو الأدوار بالمجادلة حول أهمية أسبابه وأحقية قضاياه، مع توضيح أسباب الإخفاق في الاستفسار عن مدى احتياجات كل طرف من هذا البرتقال. ويشعر الجمهور بالامتعاض والدوار بسبب الصراع الجاري الذي أقل ما يمكن وصفه بأنه عديم الجدوى. وبالرغم من ذلك كله، فإنه يمثل التحدي الحقيقي أمامهم جميعاً، حيث أن المجموعة بأكملها تشترك في المفاوضات التي يكون فيها الحل الناجع والحاسم ليس واضحاً أمام الجميع.

سابعاً: لعب دور الفريق

خلال الوقت الذي يقوم فيه الفريق بالعمل معاً من أجل حل مشكلة ما، فإن نجاحه يعتمد على الدرجة التي يرى الأعضاء أنفسهم من خلالها على أنهم أجزاء في الحوار البنّاء وليس في الجدال العقيم. والغرض من هذا الحوار يكون توسيع الأفكار وليس العكس، وهذا يتم حينما يتحدث الناس إلى بعضهم بعضاً، ويتفاعلون ويبنون على أفكار بعضهم، مع الاعتراف بالفوارق الحقيقية والبحث عن الأرضية المشتركة فيما بينهم.

وهناك العديد من الممارسات الجماعية التي يمكن أن تساعد على توصيل هذه النقطة، واختيارها يكون باستخدام الممارسة الكلاسيكية حول حادثة معينة على شكل محاكاة وهي العيش في فصل الشتاء، حيث أن هناك طائرة تحطمت في غابة من الغابات القريبة من المناطق المتجمدة الشمالية من الكرة الأرضية خلال شهر كانون الثاني (يناير)، وفي تلك الظروف القارصة، فإنه لابد من الوصول إلى فكرة بقاء الركاب على قيد الحياة.

وتطرح هذه المحاكاة أسئلة عديدة منها "هل نظل في مكاننا أو نحاول السفر إلى أقرب مكان مسكون معروف؟ وكيف نحافظ على دفء أجسامنا؟ وكيف يمكننا إشعال النيران في هذه المناطق النائية من أجل تدفئة أجسامنا؟ وما الاستخدامات الإبداعية التي يمكن التوصل إليها من الموارد المتاحة لنا؟".

ويحاول السيناريو إغراء المشاركين لإقناع بعضهم بعضاً، وليس استكشاف أو تقييم الخيارات المتاحة، والسعي إلى الحصول على المعلومات من بعضهم بعضاً. وفي هذه المحاكاة، يقرأ المشاركون أولاً حول طبيعة الحوار ومزاياه المتعددة، ثم يقومون بإعداد خطة البقاء على قيد الحياة. وقبل التعرف إلى مدى نجاح الخطة أو فشلها، ويطلب منهم تقييم التحاور مع بعضهم بعضاً، وفي حالة ما إذا قاموا بذلك، فإن فرص العيش المشترك تزداد شيئاً فشيئاً، أما إذا رفضوا، فإنهم سيلقون حتفهم بدلاً من إقامة الحوار الإيجابي والبنَّاء بينهم.

ثامناً: تغيير الأدوار عندما تتعقد العلاقات

يتعلق تغيير الأماكن أو الأدوار بعدم التعلق بمكانٍ واحد. فلو فكرنا في سيارة عالقة في الثلج العميق، حينها يقوم السائق وبصورة مستمرة بالضغط على دواسة السرعة، ويدير العجلات بدلاً من محاولة تحريك السيارة من مكانها، وذلك من خلال تحريك ناقل السرعة من الأمام إلى الخلف.

وهناك ممارسة بسيطة تسعى إلى توضيح تلك النقطة، وهي مشكلة النقاط التسع الكلاسيكية، حيث يُعطى كل مشارك ستة أعواد بالطول ذاته، ويطلب منهم تكوين مثلثات متساوية الأضلاع باستخدام هذه الأعواد. ويشعر المشاركون بالإحباط، لأنهم يحاولون الوصول إلى الحل بوضع هذه الأعواد بصورة مستوية على السطح، والطريقة الوحيدة للوصول إلى الحل هي بناء الهيكل ثلاثي الأبعاد.

وعند الوصول إلى هذه النقطة، فإن الخدعة هي نقل مبادئ تغيير الأماكن إلى المجال الشخصي، وهذا يتحقق من خلال ممارسة سليمة، يعصف المشاركون فيها

أذهانهم ويتخيلون مجموعة من الطرق لتغيير الاتجاه في هذا الموقف أو ذاك، والذي يقوم فيه شخص بتكرار السلوك ذاته في علاقة عمل، وإلا فإنه لن يتحرك من مكانه.

زيادة تأثير الأنشطة التجريبية في تدريس المهارات الشخصية المتبادلة :

على الرغم من أن هناك العديد من الأنشطة الكلاسيكية من جهة، والجديدة من جهة أخرى، والتي تظهر في جميع الأوقات، فمن السذاجة القيام بها والاعتقاد بأنه سيكون لها الأثر الدائم. فرغم تصميم الكثير من هذه الأنشطة والبرامج التدريبية الكثيرة حول تنمية مهارات العلاقات المتبادلة بين الأشخاص، فإن الدروس ذات القيمة المستفادة من ذلك تتلخص في الآتي:

1. إن أهم شيء يجب تذكره هو ما الهدف الذي تريد تحقيقه من وراء كل نشاط. فالإستراتيجية ثانوية بالنسبة إلى الهدف. فعلى سبيل المثال، يظل التدريب على الأدوار التي يلعبها الناس في الفريق مهماً، فهل الهدف هو مساعدة المشاركين على أن يصبحوا على وعي بالأدوار التي يلعبونها حالياً، أم هو الحصول على المهارة في القيام بالأدوار المختلفة، أم فهم سبب حاجة الفريق إلى كل عضو من أعضائه للقيام بأدوارٍ مختلفة؟ وهنا، فإنه يمكن الاستمرار إلى ما لا نهاية في وضع الأسئلة، ولكن يجب القول، بأن المرء مرتبط بهدف واحد، وفي الوقت ذاته يمكن أن يشتمل التصميم على العديد من تلك الأهداف.

2. يجب أن يكون النشاط ملائماً لحجم المجموعة من ناحية، وإلى الوقت المتاح من ناحية ثانية، حيث أن هناك بعض الأنشطة التي لا تصلح لاستخدام المجموعات الكبيرة، في حين أن أنشطة أخرى تتطلب في الغالب استخدام أعداد كبيرة من الأفراد. فمثلاً، يصعب مراقبة ورشة عمل الأشخاص الأذكياء People Smart Workshop إذا زاد عدد المشاركين عن (16)

فـرداً، وتطلـب مـن كـل إثـنين مـنهم العمـل سـوية، في حـين نجـد أن بعـض الأنشطة الأخرى تتطلب وقتاً أطول. وتشعر المجموعة بالتعب من التقدم فيها، وهذا في الغالب ما يحدث مع الألعاب الصعبة والمحاكاة العسيرة.

3. تـذكر دومـاً ماهيـة المشاركين وخلفيـاتهم الـسابقة، فقـد يكـون لبعـضهم خـبرات سـابقة تتعلـق بالأنـشطة ذات العلاقـة بتنميـة مهـارة العلاقـة البينشخصية، وخضعوا لتدريبات سابقة حولها وعليها بعض الملاحظات، في الوقت الذي لم يمر آخرون بأية خبرة، مما يجعل الأنشطة الخاصة بالتعلم التجريبي أو الخبراتي مهمة لهم.

4. الترويج مهم للغاية، ففي حال تنمية مهارات العلاقات الشخصية المتبادلة، حيث يجب أن يعرف المشاركون سبب النشاط قبل البدء فيه، مع أن ذلك لا يعني الكشف عن النقطة الرئيسة التي يدور حولها النشاط. وهنا، فإنه لابد من شرح كيفية ارتباط النشاط بالموضوعات والأحداث الجوهرية في حياتهم العملية، وفي حال ما إذا كان النشاط يتطلب مقارنة، فيجب التأكيد على قوة هذه المقارنة، وبعدها يتم الترويج لمزايا أو فوائد هذا النشاط، مع التعبير عن الثقة الكبيرة في تنفيذه وتحقيق الأهداف المرجوة من ورائه.

5. تشتمل جميع الأنشطة التجريبية في مجال تطوير المهارات الشخصية المتبادلة على الحاجة إلى التوجيهات أو الإرشادات الواضحة، مثل ما ينبغي أن يقوم به المشاركون تحديداً؟ ومع من؟ وأين؟ ومتى؟. كما يكون من المهم أحياناً بالنسبة إلى المشاركين أن تكون لديهم صورة ذهنية عما سيفعلونه، ولابد من تقديم عينة مختصرة لما ينبغي أن يكون النشاط عليه.

وقد يقوم شخص واحد أو مجموعة قليلة من المشاركين بتوضيح التوجهات المختلفة في هذا الصدد، ولا سيما إن كانت تلك التوجهات معقدة، حيث لا

يجب تقديمها جميعاً دفعة واحدة، وهنا يجب تحديد النشاط بشكل دقيق مثل تشكيل مجموعات المشاركين وتصنيفهم قبل البدء بالتوجيهات أو الإرشادات.

6. الإبقاء على المشاركين منهمكين في التجربة، وعدم تخفيض مستوى النشاط لديهم من خلال التحدث بصورة بطيئة للغاية، وتسجيل مساهمات المشاركين بصورة لا متناهية في ملخصات أو رسومات، ويجب في هذه الحالة تحدي المشاركين من خلال التأكيد على أن النشاط يحتوي على مستوى معقول من التوتر، مع إظهار الاهتمام بالمشاركين أثناء مشاركتهم في النشاط، وعدم الانشغال بالأشياء أو الأمور الأخرى.

7. عند الانتهاء من النشاط، يبدأ في الواقع حدوث التعلم. ويعتبر الاستجواب مهم لأي نشاط تجريبي يتعلق بالتدريب على المهارات الشخصية المتبادلة، وهناك نموذج يمكن استخدامه في هذا المجال ويشمل الآتي:

أ. التركيز على ماذا؟ حيث ينبغي مرور المشتركين في تجربة ملائمة لمجال المهارة التي يتم التركيز عليها، بحيث تشتمل على لعبة أو محاكاة، أو نشاط خارجي، أو لعب أدوار، أو قصة، أو واجب تعليمي تعلمي، أو مجموعة من المنهجيات أو التقنيات أو الأساليب الأخرى.

ب. الانتقال إلى ماذا إذاً؟ وهنا يتم الطلب من المشاركين أن يسألوا أنفسهم ماذا إذاً؟ وما المزايا أو الفوائد التي يحصلون عليها من التجربة؟ وماذا تعلموا منها؟ وماذا استفادوه من التعلم؟ وما تفاصيل متضمنات النشاط؟ وما مدى ارتباط النشاط بالعالم الواقعي؟

ج. الانتهاء بماذا الآن؟ وأخيراً يُطلب من المشاركين التفكير بماذا ينبغي عليهم القيام به الآن؟ وكيف يمكن القيام بالأشياء بصورة مختلفة في المستقبل؟ وكيف يمكن توسيع التعلم الذي تم اكتسابه؟ وما الخطوات التي يمكن تطبيقها على ما تمّ تعلمه؟

تطبيق المهارات الشخصية المتبادلة على الوظيفة في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

يتمثل أدنى هدف لكل تدريب على المهارات الشخصية المتبادلة، في إمكانية تطبيقها على الوظيفة، وعلى مجال العمل. والعديد من الجهود التدريبية في هذا المجال تبقى دون فائدة، لأنها لا تتعامل مع أرض الواقع للعمل أو الوظيفة. وما يفصل التدريب الفعال عن التدريب غير الفعال هو التركيز الواضح على التطبيق في ميدان العمل الوظيفي، ومن دون ذلك، فإن مزايا أفضل تدريب على المهارات الشخصية المتبادلة لا يمكن تحقيقها.

ولحسن الحظ، فإن هناك العديد من الطرق لتصميم برنامج تدريبي حول المهارات الشخصية المتبادلة، حتى يحدث التطبيق على العمل الوظيفي. وفي هذا المجال، توجد اقتراحات مهمة ينبغي تطبيقها خلال ثلاث فترات وهي: قبل البدء بالتدريب، وخلال تقديم التدريب، وبعد الانتهاء من التدريب كالآتي:

أولاً: قبل البرنامج التدريبي

ربما كانت أفضل سياسة تأمينية يمكن الحصول عليها من أجل التأكيد على أن المشاركين سينقلون ما تعلموه من القاعة التدريبية إلى العمل، هي تدريب مشرفيهم قبل تدريبهم، وحينما يتلقون مثل هذا التدريب، يكون لدى المشرفين القدرة على العمل كمديرين، علاوة على عملهم كمعلمين ومدربين ولاعبين للأدوار ومشجعين في وقت واحد.

وعند متابعة الجلسات التدريبية بدقة وانتظام، فإنه يتم تحقيق عوائد قدرها 300٪ من كل رأسمال يتم استثماره. وعلى النقيض من ذلك، فإن الجزء اليسير من المهارات يتم الاحتفاظ به في حال فشل الإدارة في تعزيز ذلك التدريب وإيصاله إلى المستوى المطلوب منه.

وبالطبع تكون مثل هذه السياسة باهظة الثمن، ومستهلكة للوقت، ويصعب الالتزام بها. وفي حالِ عدم القدرة على تدريب المشرفين، فإن الفرصة تكون مهيأة من

أجل تعريفهم وبصورة متكررة على التدريب الذي يتلقاه الموظفون، وفي مثل هذه الحالات، فإنه من المهم بالنسبة للمدرب مناقشة الآتي:

- أهداف البرنامج التدريبي.
- مخطط الدورة.
- أنواع الأنشطة التدريبية المستخدمة في البرنامج التدريبي.
- مواد الدورة التدريبية.
- اقتراحات لتسهيل المزيد من التدريب وتطبيق المهارات مستقبلاً.

وسيكون هذا المنحى قابلاً للتطبيق بنجاح، عند القيام ببناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الشخصية المتبادلة، مع تذكر الأهداف التنظيمية المطلوبة. وبهذه الطريقة، سوف تثق الإدارة بأن المتدربين سيعثرون على الرابط الذي يربط بين مهاراتهم الجديدة وأهداف المنظمة أو المؤسسة وأولوياتها المختلفة.

وهناك طريقة أخرى لجعل المشرفين مؤيدين لعملية التدريب، وهي تأمين تعاونهم ولاسيما قبل عملية التحضير لأي برنامج تدريبي للموظفين، وإعطاء المشتركين استراحة من أعبائهم الوظيفية ومسؤولياتهم الاعتيادية، من أجل قراءة المادة أو إتمام الواجبات قبل الدورة، بحيث تعتبر جميعها إسهاماً فعلياً.

ويكون من الأفضل أن يجلس المشرفون على التدريب مع موظفيهم، ومساعدتهم على تحديد مشكلة شخصية أو أكثر، كي يتم عرضها في البرنامج التدريبي، وهذه المشكلة تصبح أساس حل المشكلات الواقعية في الدورة التدريبية القائمة.

وقبيل البرنامج التدريبي، فإنه من الممكن أن يُطلب من المشاركين والمشرفين على الدورة اختيار مشروعٍ باعتباره نتيجة لما تعلمه المشاركون. ولكن عندما يدخل المشاركون في البرنامج التدريبي ويتذكرون المشروع الذي تمت مناقشته مع الإدارة العليا، فإن التطبيق الوظيفي يكون من صميم عملية تخطيط البرنامج التدريبي.

ثانياً: خلال البرنامج التدريبي

إنه خلال تدريس المهارات الجديدة ذات الصلة بالعلاقات الشخصية المتبادلة، فإنه يمكن القيام بخطوات مهمة للتطبيق في عالم الوظيفة. وتتمثل الخطوة الأولى في توفير الوقت الكافي للممارسة من أجل إتقان المهارة، حيث يميل بعض المدربين إلى الانتقال بسرعة من مهارة إلى أخرى، دون التدريب الكافي على المهارة السابقة.

فعلى سبيل المثال، قد يتم إعطاء المشاركين الفرصة للعب دور المفاوضات الناجحة، وتقديم التغذية الراجعة السليمة حول الأداء، ولكنهم مع ذلك يهملون تقديم الفرصة الملائمة للمشاركين، من أجل إعادة لعب الأدوار استناداً إلى التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها.

ويطلب هنا القدر الكافي من الإفراط في التعليم، حتى يشعر المشاركون بالثقة في ممارسة المهارة الجديدة. فإتقان المهارة يشبه عملية ارتداء الحذاء الجديد، حيث يكون الشعور في البداية بعدم الراحة، ولكن مع مرور الوقت يصبح الحذاء أكثر راحة واتساعاً. أي أن الثقة تزداد حينما يتقن المشاركون المهارة، وذلك بعد أدائهم تمارين بمستويات صعبة، وأخيراً يشعرون بأنهم أتقنوا تلك المهارة كما يجب.

ويميل المشاركون أكثر إلى استخدام المهارات في العمل كما لو كانوا قادرين على ممارستها في الواقع العملي. وكلما ازداد تشابه الموقف التدريبي مع الموقف الوظيفي، ازدادت ديمومته لدى الفرد، حتى أن البيئة المادية للعمل يمكن أن تكون مفيدة. فعلى سبيل المثال، يبقى الاتصال بمراكز التدريب مجالاً للتعزيز بصورة كبيرة، ولا سيما في حال استخدام تسجيلات متعددة من مركز العملاء الفعلي، مع جعل برنامج التدريب يتم في مركز اتصال حقيقي.

وكلما تعلم المشاركون المهارات الجديدة، أصبح من الضروري حصولهم على التشجيع الكافي، وذلك للتعبير عن اتجاهاتهم نحو المهارات التي يتم تعلمها،

ومشاعرهم حول أدائهم في تلك المهام. وعلى النقيض تماماً، يميل المشاركون إلى مقاومة التغيير في حال ما إذا أتيحت لهم الفرصة للتعبير عن تحفظاتهم وخوفهم منها.

وفي بعض الأحيان، يجد المدربون الصعوبة في ترويج المهارات والأفكار والإجراءات التي يتبعونها. وهنا، فإنه من الأفضل تشجيع المشاركين على استخلاص استنتاجاتهم المهمة أو الضرورية. وفي النهاية، فهم يمثلون في الواقع الأشخاص الذين يقررون استخدام ما تعلموه من عدمه.

وهناك خطوة أخيرة يمكن تنفيذها في حال ما إذا كانوا قادرين على تنظيم الوقت خلال التطبيق الوظيفي، ولاسيما بين الجلسات التدريبية. حيث لابد من تقديم الواجبات ليتم تنفيذها في بيئات العمل لكل مشارك على حدة، وعندما يتم استئناف التدريب، فإنه يمكن الطلب من المتدربين المشاركة في كيفية سريان التطبيق الوظيفي، مع طرح بعض الأسئلة التي ما زالت تدور حول المهارات التي تم تعلمها.

ثالثاً: في نهاية البرنامج التدريبي

قبل نهاية البرنامج التدريبي، وحتى بعد الانتهاء منه، فإنه يمكن الاستفادة من عدة استراتيجيات من أجل تشجيع التطبيق على مجال الوظيفة، والتي تتمثل في الآتي:

1. الطلب من المشاركين تقييم ما تعلموه عن أنفسهم، بما في ذلك معارفهم وأنماط سلوكهم واتجاهاتهم. وهناك مجموعة كبيرة من الأساليب التي يمكن أن تساعد المشاركين في تنفيذ عملية التقييم الذاتي، إذ يمكن الاستفادة في هذه الحالة من الاستبيانات والاختبارات البعدية والأداء النهائي لعملية لعب الدور.
2. استخدام الوسائل المساعدة الوظيفية سواء الورقية منها أو الإلكترونية، مثل قوائم التدقيق وأوراق العمل، فتلك الوسائل توفر هيكلاً يساعد المشاركين على تذكر ما تعلموه في الدورة والعمل على تطبيقه، حيث تعتبر الوسائل المساعدة أكثر فعالية عندما يتم شرحها وتجربتها في المقرر الدراسي أولاً.

3. الطلب من المشاركين اختيار الإجراءات التي سيطبقونها بصورة متكررة في العمل، قرب نهاية ورشة عمل الأشخاص الأذكياء People Smart Workshop.

وبعد كل ما سبق، فإنه يمكن النظر إلى قائمة الاختبار أدناه، واختيار إجراء واحد من كل مجموعة يعتبر الأكثر أهمية، حتى يتم تبنيه ضمن الخطوات الثماني السابقة المتمثلة في فهم الناس، والتعبير عن الذات، والتأكيد على الحاجات، والبحث عن التغذية الراجعة، والتأثير في الآخرين، وتسوية الصراعات، ولعب دور الفريق، وتغيير الأدوات كالآتي:

- لفهم الناس بصورة أفضل: أقوم بالآتي:
  - أطرحُ المزيد من الأسئلة.
  - أتجنبُ التصنيف.
  - أَنظرُ إلى ما وراء السلوك السطحي.
  - أعملُ على مقارنة نفسي بشخص آخر.
  - أَعملُ على تقييم مقارنة نفسي بشخص آخر في الأسلوب والنوع والعمر والثقافة.
- كي أعبر عن ذاتي: بوضوح أَعملُ الآتي:
  - أُفكرُ قبل أن أتحدث.
  - أُقدمُ المزيد مع القليل من التفاصيل.
  - أَتوقفُ عن استخدام الميكروفون.
  - أكونُ مستقيماً ومباشراً في طروحاتي وأفكاري.
- **التأكيد على حاجاتي بصورة أفضل: ويكون ذلك كالآتي:**
  - أكونُ واضحاً حول ما أريد.
  - أقولُ لا حينما يجب أن أقول ذلك.

- أتحدثُ بصوتٍ عالٍ وأطلبُ ما أريد.
- أبقى هادئاً وواثقاً حتى تحت النقد اللاذع والهجوم من الآخرين.
- أتبادلُ التغذية الراجعة بصورة أفضل.
- أدعو الآخرين إلى تزويدي بالتغذية الراجعة.
- أستمعُ إلى التغذية الراجعة التي يقدمها الآخرون عني.
- لا أمتنع عن تقديم التغذية الراجعة التي يمكنني تقديمها.
- أقدمُ المقترحات بدلاً من النقد.

■ أكونُ أكثر تأثيراً في الأمور المختلفة: ويكون ذلك عن طريق الآتي:

- أطرحُ جدول أعمالي وأبدأ في التواصل مع ذوي العلاقة.
- أكتشفُ المزيد حول آراء الآخرين.
- أشرحُ المزايا التي قد يحصل عليها الآخرون من عملية التدريب عن طريق التعلم الخبراتي.
- أمنحُ الناس الوقت للتفكير ملياً في النصائح التي أقدمها لهم.

■ أقومُ بتسوية النزاعات بصورة أكثر فاعلية: ويكون ذلك كما يأتي:

- أجعلُ المخاوفَ تتضح بسرعة.
- أكتشفُ ما يحتاجه الطرف الآخر.
- أسعى إلى الحلول وليس إلى الانتصار على الآخرين.
- أُثابرُ باستمرار على الرغم من ردود الأفعال الأولية السلبية.
- أكونُ متعاوناً بصورة أفضل.
- أَكتشفُ ما يريده أعضاء فريقي.
- أُعبرُ عن الاستحسان من الأفكار أو الآراء السديدة.
- أَستخدمُ مواهب الآخرين.
- أَجعلُ الآخرين على علم بنشاطي.

■ أُغيرُ وضعي عندما يكون ضرورياً: ويكون ذلك كالآتي:

- أقبلُ تحمل المسؤولية حينما تكون العلاقة على شفير الهاوية.
- أَنظرُ بعمقٍ إلى الأنماط أو الظروف التي نمر فيها.
- آخذُ زمام المبادرة في تغيير الوضعية القائمة.
- أقوم بشيء مختلف عن الآخرين.

مراجع الفصل الثامن

- Ackermann, F.,Andersen, D.F., Eden, C., & Richardson, G.P. (2011). "SxriptsMap: A tool for designing multi-method policy-making workshops". **Omega-International Journal of Management Science**, 39(4), 427-434. doi: 10.1016/j.omega. 2010.09.008.
- Ayob, A., Hussain, A, Mustafa, M.M. & Shaarni, Mfas (2011). **Nurturing Creativity and Innovative Thinking through Experiential Learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Baker, Ann C.et.al., (2012). **Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation**. Boston: Praeger.
- Baldissin, Nicola et.al., (2013). **Business game-based learning in management education**. New York: Lulu-com.
- Beard, Collin and Witson, John (2012). **Experiential learning: A best partice hand book of educators and trainers.** London: Kogan Page.
- Bethell, S., & Morgan, K. (2011). "Problem-based and experiential learning: Engaging students in an undergraduate physical education module". **Journal of Hospitality leisure Sport & Tourism Education,** 10(1), 128-134. doi: 10.3794/Johlste. 101.365.
- Brooks-Harris, Jeff E. and Stock-Ward, Susan R. (2012). **Work shops: Designing and facilitating experiential Learning**. London: SAGE Publications.
- Brown, Donald R. (2009). **Experiential approach to organization development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Book Company.

- Brown, Susan et. al., (2010). **Experiential learning in sport management: Internships and beyond**. Boston: Fitness Information Technology.
- Businessballs (2013). "Experiential learning: Experience –based learning-guide to facilitating effective experiential learning activities". http://www.businessball.com
- Butin, Dan W. (2010). **Service- Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.** New York: Palgrave Macmillan.
- Delyser, D., Potter, A.E., Chaney, J., Crider, S., Debnam, I., Hanks, G., Seemann, J. (2013). "Teaching Qualitative Research: Experiential Learning in Group-Based Interviews and Coding Assignment". **Journal of Geography**, 112(1), 18-28.doi: 10.1080/00221341.2012.674546.
- Frederick, Garman (2012). **Sport and recreation operations: Experiential learning in sport management**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Fried, Jane (2012). **Transformative learning through engagement: Student affairs practice as experiential pedagogy**. New York: Stylus Publishing.
- Ghaye, Tony (2011). **Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action**. London: Routledge.
- Glass, Marti J. (2011). **Experiential learning styles and instructional delivery in doctorate programs.** Ann Arbor, Michigan: UMI.

- Hariz, Alex J. (2013). "Experiential learning: An important strategy towards a productive work environment". University of South Australia: Handout.
- James, Abigail N.(2011). **Active lessons for active brains: Teaching boys and other experiential learners, grades 3-10**. Boston: Corwin Publishers.
- Jonckheer, Barbara A. (2006). "Experiential learning through "ReALIty" English". **Proceedings of the CATESOL State Conference**.
- Jordi, R. (2011). "Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices". **Adult Education Quarterly. 61(2) 181-112**.
- Karakowka, A.R. (2012). "Field Trips as Valuable Learning Experiences in Geography Courses". **Journal of Geography**, 111(6), 236-244. doi: 10.1080/00221341.2012.707674.
- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.
- Kottler, Jeffrey A. (2013). **Learning group leadership: An experiential approach**. London: SAGE Publications.
- Lai, D. et. al., (2009). **Mastering computer through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Nelson, Eric (2012). **Cultivating outdoor classroom: Designing and implementing child-centered environment**. New York: Redleaf Express.
- Osland, Joyce S. et. al., (2014). **Organizational behavior: An experiential approach**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Peterson, Kara M. (2012). **Nature, nurture, Knowledge: The promise of experiential learning for students with special needs**. Ann Arbor, Michigan: ProQuest.
- Pope, Loren et. al., (2012). **College that change lives**. Boston: Penguin Books.
- Powell, Warren (2012). **Optimal learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Provenzo, Eugene F. et. al. (2013). **100 experential learning activities for social studies, literature and arts, Grade 5-12**. New York: Corwin publishers.
- Qualters, D.M. (2011). **Experiential education: Making the most of learning outside the classroom: New directions for teaching and learning**. New York: Jossey-Bass.
- Roaten, Gail and Schmidt, Eric (2009). **Using experiential activities with adolescents to promote for diversity**. www.amazon.com.
- Roberts, T.G. (2006). "A philosophical examination of experiential learning theory for agricultural educators". **Journal of agricultural Education**, 47 (1), 17-23.
- Sharp, Alice (2014). **Sense-actional play: Experiential learning in the early years.** London: Routledge.
- Smokler, David S. (2014). **Interactive learning experiences, grades 6-12: Increasing student engagement and learning**. Boston Corwin Publishers.
- Spiess, James (1992). "Using experimentation as experiential learning". **The Agricultural education Magazine**, vol. 65, p.p. 13-18.

- Thistlethwaite, Jill (2014). **Making it real: A practical guide to experiential learning of communication skills**. New York: Radcliff Publishing.
- Waite, Sue (2011). **Children learning outside the classroom: From birth to eleven**. New York: SAGE Publications.
- Wolf, M., & Mehl, K. (2011). Experiential Learning in Psychotherapy: Ropes Course Exposure as an Adjunct to Inpatient Treatment. **Clinical Psychology & Psychotherapy**, 18(1), 60-74. doi: 10.1002/cpp.692.
- Wurdinger, Scott D. (2013). **Using experiential learning in the classroom**. Oxford: Scarecrow Education.
- Yardley, Sarah at.al., (2012). **Experiential learning: AMEE guide series**, London: Association for medical education.
- Zhuplev, A. & Shtykhno, D. A. (2011). "A Longitudinal Study of Business in Russia: Finding and Implications in Experiential Learning". In Kkaynak & Harcar (Eds). **Challenges and Opportunities of Global Business in the New Millennium: Contemporary Issues and Future Trends 20**: 338-343 ISBN 978-1-888624-10-6.

الفصل التاسع
التعلم الخبراتي أو التجريبي وتنمية الشخصية القيادية

9

- مقدمة .
- التعلم من الخبرة .
- أسلوب المحاكاة والتعلم الخبراتي أو التجريبي .
- الخبرة والنمو ودروس المحاكاة في التعلم الخبراتي أو التجريبي .
- دور كل من التقييم والتحدي في قيادة أنشطة المحاكاة التجريبية .
- مراجع الفصل التاسع .

الفصل التاسع

التعلم الخبراتي أو التجريبي وتنمية الشخصية القيادية

مقدمة:

يتناول الفصل التاسع مجموعة من الموضوعات الفرعية ذات العلاقة بتنمية الشخصية القيادية من خلال تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي مثل التعلم من الخبرة، وتطبيق أسلوب المحاكاة، والنمو من خلال تنفيذه، ودور التقييم والتحدي في قيادة أنشطة المحاكاة. وفيما يأتي توضيح لكل هذه النقاط:

التعلم من الخبرة:

إننا نعلم جيداً من خلال الأبحاث والدراسات الكثيرة، أن القادة يؤمنون بأن أغلب خبراتهم المتنامية التي تعتبر ذات أهمية كبرى، لم تنتج عن الخبرات الرسمية التي مروا بها مثل الدورات والبرامج التدريبية، ولكنها نتجت في الغالب عن استخدام عامل التحدي والمنافسة في المهام الدراسية والحياتية اليومية القائمة على اقتناص فرص العمل، والعلاقة مع الآخرين، ومواجهة الظروف الصعبة، مع العلم بأن معظمها يرتبط بطريقة العمل من جهة والعلاقات الشخصية من جهة ثانية.

ومثل ذلك لا يعتبر أمراً مستغرباً، على الرغم من أن القادة غالباً ما يعتمدون على التصرفات الفردية التي تنجم أصلاً من خلال معرفتهم الخاصة وما تم اكتسابه من خبرات مباشرة، غير أن أغلب التدريب داخل الغرف الصفية، لا يعتمد اعتماداً كلياً على التجارب أو الخبرات الميدانية.

وفي حين أن الخبرات التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي تعتبر من أولويات برامج التطوير لدى القادة، إلا أن التمارين المبنية بشكل جيد على التعلم من خلال المرور بخبرات مباشرة يمكن أن تعوض أغلب ما يفتقده القادة من أعمال أو أنشطة،

مثل: إيجاد بيئة مركبة تدعم التنافسية المرغوب فيها، وذلك عن طريق إتاحة الفرص للتعرف إلى ردة الفعل المباشرة.

ومن أجل استخدام وجهة النظر البناءة والحازمة في مجال التطوير المنشود للقيادة، فإن الخبرة تظهر بأنه من المعتاد ملاحظة مدى أهمية التدريب سواءً بتوفير فرصة المقابلة الشخصية، أو من خلال استعراض خبرات المتدربين أنفسهم، بحيث لا يدرك القادة بشكل كامل ما يمكن تعلمه من خلال خبراتهم المتنوعة، أو تحديد ما تم الاستفادة منه، إلى أن يُطلب منهم ذكر الأحداث الأساسية التي مروا بها.

وفي الوقت ذاته فإنه لابد من معرفة أن القادة في العادة يواجهون قدراً كبيراً من التحدي، وغالباً ما يواجهون العديد من الصعاب التي تحتاج إلى المرونة، وتغيير وجهات النظر، أو استحداث مهارات جديدة، لكي يتفهموا الأمور جيداً، ويعملوا على تقدير ما الذي عليهم أن يتعلموه، وحتى حين يأخذ الناس وقتهم للتأمل من خبراتهم، فإن التعلم من خبرات الآخرين ليس بالأمر السهل.

ويعتبر التعلم أمراً صعباً، لأنه وفي كل مستويات الإدارة، يتم فقدان التغذية الراجعة "Feed back" الجيدة والمتوازنة في البيئات التنظيمية. وكلما ارتقى القياديون في المنظمات التعليمية التعلمية، فقد يدفع هذا إلى زيادة العلاقات وتقوية أواصرها، وترشيح أكثر للمعلومات، وانخفاض معدل التغذيات الراجعة، مما يتطلب فهم عملية تطوير مهارات قيادية جديدة.

وقد أصبح طلب التغذية الراجعة من التحديات الكبيرة، على الرغم مما يسيطر على العالم من فوضى، لأن كل شيء يبدو شديد الأهمية، مقارناً بطلب التغذية الراجعة، أو إعطاء الوقت الكافي كي يتأمل الإنسان في خبراته. وحتى عندما يعطى مهلة للرجوع والتفكير في تدريبٍ فصلي منظم، فإن القادة في كثير من الأحيان يجدون صعوبة في عدم ربط أنفسهم مع التكنولوجيا، وذلك بالابتعاد عن الهواتف النقالة أو أجهزة استخدام البريد الإلكتروني.

وللحصول على درجة كافية للاستفادة من فرص التعلم المتوعة، فإن تشجيع المشاركين بالبرنامج باستخدام أسلوب "الإبطاء من أجل الإسراع" يمثل طريقة فعالة لتجنب الحصول على انتباه جزئي أثناء ممارسة الخبرة التعلمية المباشرة وغير المباشرة.

وهناك سبب آخر لصعوبة التعلم من التجارب أو الخبرات، وهو بأن تقف النجاحات السابقة كعائق كبير أمام تحقيق ذلك الهدف، مما يؤدي إلى إيجاد شعور واضح بالقصور الذاتي. فعند الحصول على مكافأة بسبب نمط معين من السلوك، فإنه عادة ما يؤدي ذلك إلى صعوبة في تقبل أنماط سلوك أو تصرفات جديدة ومهمة، وهو ما يطلق عليه "التعلم بالمخاطرة"، الذي عادة ما يثير القلق. كما لا يحب الناس في هذه الحالة، الانتقال من الشعور بقدر كبير من التحدي، إلى شعور أقل تحدٍ في ماذا يفعلون إزاء أعمالهم أو أعمال الآخرين.

وعادة ما تتدخل التوجهات والتفضيلات الشخصية في طريقة أداء المهام، كما أن الناس لديهم مجموعة محددة من طرق القيام بالأشياء، فبعض الناس يقوم بمهامه على أساس التوجهات الشخصية، أو التفضيل الثقافي، أو البيئي، وأن القيام بالأمور بشكل مختلف قد يتسبب بتكوين ما يسمى الشعور بالمعارضة، وهي تجربة غير مريحة بالنسبة لمعظم الأشخاص، في حين أنه في خضم معاناة التجارب التعليمية المكثفة والانخفاض في الأداء، فإنه يتولد لدى الأفراد شعور بالقلق، والرغبة في العودة إلى أنماط السلوك المريحة والعادات القديمة.

وأخيراً، فإن دعم التعلم والعمل على التغيير غالباً ما يكون مفقوداً أو غير مناسب لبيئة العمل، مما يزيد من عامل المخاطرة ويرفع كثيراً من درجة القلق بشكل أكبر لدى الأفراد بصورة عامة نتيجة لذلك.

وعلى الرغم من كل هذه الصعوبات، فإن المحاكاة تمثل أداةً قوية في مجال تنمية القيادة. فالمحاكاة المصممة بشكل جيد، ممكن أن تستوعب الظروف المثيرة

والباعثة للإجراءات الإدارية، وإذا كانت واقعية بشكلٍ كافٍ ومصاحبة لجلسات استخلاصٍ فعالة للمعلومات الغنية بالتقييم والتحدي والدعم، فإنها يمكن أن تقدم قاعدة موثوقة لكل من التغذية الراجعة والتأمل والتعلم في وقتٍ واحد.

أسلوب المحاكاة والتعلم الخبراتي أو التجريبي:

يعود أسلوب المحاكاة المطروح هنا إلى شركة أو مؤسسة تجارية تسمى لوكنج جلاس Looking Glass (LGI) وهي شركة الزجاج التي يعمل فيها أكثر من (4500) موظف وعامل، موزعين على ثلاثة أقسام رئيسة وفي أماكن مختلفة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وأوروبا، وآسيا، حيث تم تسجيل نحو ستمائة مليون دولار من المبيعات السنوية.

وصناعة الزجاج تم اختيارها لمحاكاتها للحالة التي يتم تناولها هنا، حيث أن منتجاتها مناسبة ومعروفة لدى الجميع، كما أنها غير معقدة في تقنياتها، وأنه من النادر أن تجد المشاركين في هذا العمل يقوموا بحضور لقاءات أو مؤتمرات أو ندوات هذه الشركة "LGI" لتنمية خبراتهم في صناعة الزجاج، وفي هذه الحالة، سوف يتبين أن قدرتهم على اكتساب الخبرات سيزيد من قدرتهم على التحدي والمنافسة، حيث أن هؤلاء الذين لم تكن لديهم أي نوع من الخبرات بشأن صناعة الزجاج سيقومون بإنجاز أعمال موازية لعملهم وصناعاتهم.

وقد تطور أسلوب المحاكاة من خلال الأبحاث الخاصة بهذا المجال والتي ركزت على المشكلات التي بلغ عددها (72) مشكلة، وتتضمن حوالي (167) موضوعاً من بين الأمور التي يجب أن نأخذها في الحسبان، بالنسبة لأسلوب المحاكاة، بحيث توضع على شكل مذكرات تابعة للشركة بشأن كل منصب قيادي حالي أو مرتقب في المستقبل القريب، على أساس الفاعلية في التسلسل ما بين أفراد الشركة الذين يعملون في مواقع البحث، إذ توجد ثلاثة أقسام وأربعة وعشرون منصباً يقعون ضمن أربعة مستويات تنظيمية هي: (الرئيس، ونائب الرئيس، والمدير، ورئيس الوحدة).

وتصميم هذا الأمر يرتكز على ثلاثة أقسام: الأول قسم العمل في ظروف عمل مختلفة وفريدة من نوعها تواجه البيئات الخارجية، ومهام القسم التي تتراوح بين كبيرة وجديدة وتقليدية، ثم ربح المال الوفير الثابت لقسم صناعة الزجاج تجارياً والمتقلبة إلى حد ما في مجال تنظيم المشاريع المتطورة، ضمن شعبة المنتجات (APD). أما القسم الثالث فيتمثل في شعبة إنتاج الزجاج (IGD)، ومنها مزيج من خطوط الإنتاج المستقر والمتقلب والذي يظهر فيه الكثير من التحديات التي تواجه عمليات الإنتاج، حيث تتعارض في كثير من الأحيان مع ظروف السوق غير المستقرة والتي تعود لأسباب مختلفة.

وتقوم نظرية المصارحة مع الذات، وهي نظرية سلوكية معروفة ضمن عمل المحاكاة التنظيمية ولعب الدور، بأنه ليس للعشوائية أو للحظ مجال فيها، ولكن ذلك هو شكل من أشكال التقييم لتنمية القيادة البشرية القائمة على التعلم الخبراتي أو التجريبي. ومن المهم التمييز بين المحاكاة، ولعب الدور، والأمور التقليدية، وذلك لجعل دور المحاكاة أكثر قوة وأهمية للتطوير القيادي.

والعامل المهم الآخر الذي يميز هذا النوع من المحاكاة هو توفر القناعة به وواقعيته، فهذه المحاكاة توجه المشاركين بسرعة وبقوة أكثر من مجرد القيام بأدوارهم المحددة لهم، والتشجيع على المشاركة بدرجة أكبر في العملية التنظيمية، خلافاً للعب دور فعال في نطاق العمل وفي الإجراءات المشابهة التي لا تتم كتابتها.

ويبحث المديرون عن العائد الذي يمكن أن يزيد من ربحهم، حيث أن تركيزهم الكلي على أنماط السلوك التي تتضح في حال قيامهم بإنجاز أعمالهم المتنوعة. وفي هذا الصدد، يعتبر مركز تقييم المحاكاة أمراً مختلفاً، ولكنه يشبه إلى حد كبير واقع الحياة التي نحياها، حيث أنه لا توجد مجموعة واحدة من الإجابات الصحيحة في نظرية المحاكاة للذات.

وبدلاً من ذلك، فإن هذا الأمر قد استحدث لمساعدة القادة أنفسهم، ولكي تتم إعادة التجربة بمزيد من التعمق من أجل فهم جميع الخيارات، وبدائل القرارات الإدارية، وتأثير هذه القرارات على الأشخاص الآخرين، كما سيكون من السهل على مواقف المحاكاة منافستها لغيرها، حيث أنها ليست مشابهة لها في التصميم، وبدلاً من التعلم عن طريق التجارب أو الخبرات كما يحدث عادة في المحاكاة، فقد تم التركيز في الأساليب المنافسة على الأفراد والمجموعات والأداء التنظيمي بالدرجة الأساس دون المرور بالخبرة الميدانية.

ومع ذلك، فإن المنافسة الطبيعية تحدث داخلياً حول الموارد مع الالتزام بالدعم للمنتجات الجديدة، وأن أسلوب القيادة الفردي تظهر فيه نظرية المحاكاة، حيث يرى المشاركون في أسلوب المحاكاة التجريبي أو الخبراتي التأثير الخاص بهم في العمل أكثر ممن حولهم من الأشخاص.

وفيما يتعلق بمحاكاة شركة الزجاج، فإن العديد من الأدوات تستخدم لجعل المحاكاة تعبر عن الواقع الحقيقي كما هو، مما يتطلب توفر الأمور أو الإجراءات أو الأنشطة الآتية:

- إخفاء القضايا الحرجة بين تلك التي ليس لها صلة بالموضوع.
- طرح قضايا أقل أهمية بين تلك الأكثر أهمية.
- جعل المذكرات بليغة وممتعة للقراءة.
- المحافظة على مجموعة من المواد البسيطة نسبياً والاعتماد على عملية تعقيد التفاعل الإنساني وعلى الشكوك المرتبطة بين العديد من المشكلات التي هي في الأصل تمثل مصدر الصعوبة.
- نشر المعلومات داخل المنظمة التعلمية وخارجها.
- إنشاء النظام المالي الذي يعكس جزءاً لا يتجزأ من المشكلات التي تحدث في ورش العمل، بدلاً من وجود تصميم واحد يمكن أن يخلق مشكلات عدة.

وفي الحقيقة لا توجد ملاحظات على سلوك المشاركين، باستثناء التأكيد على حقيقة أن هذا هو اليوم المهم في تاريخ الشركة، حيث يجمع جميع مديري الأقسام والوحدات والمديرين التنفيذيين سوياً لكي ينسقوا فيما بينهم، ويعملوا داخل المقر الرئيس. تلك التعليمات التي أعطيت للمشاركين في هذا اليوم لإدارة الشركة بالشكل الذي سيتم الاتفاق عليه. حيث ستكون المدة قصيرة من عدم تشغيل الشركة، كما أن لهم مطلق الحرية في أن يقوموا بتنظيم اجتماعاتهم، والأحاديث، والاتصالات، لكي تكون القرارات التي يتخذونها مناسبة لمصلحة العمل. كما أن لهم الحق في اتخاذ القرارات، ووضع الإجراءات اللازمة، كما لو أنهم عبارة عن مديري مصانع حقيقيين أو أي موقع إداري أو قيادي هم فيه. وهنا لا توجد في الغالب أي حيل في المحاكاة، ويمكن لهم اتخاذ ما يرونه من قرارات ملائمة باستثناء بيع الشركة. وإذا لم يتمكنوا من الوصول إلى القرار المناسب، فإن على القائد أن يتخذ ذلك القرار ويقنع الآخرين بصوابه وأهميته.

وخلال هذا اليوم يمكن للمشاركين أن يأخذوا قسطاً من الراحة لكي يقوموا فيه باتخاذ القرارات المهمة وعمل جداول لأوقات الغذاء، في الوقت الذي يتواجد فيه القادة الذين يسهلوا من إجراء المحاكاة ولكن بشكل غير مرئي، وذلك لأن المشاركين لن يستجيبوا لطلبات المساعدة أو التدريب. لأنهم خسروا أنفسهم في المحاكاة، كما أنهم يميلون إلى العمل بشكل طبيعي، مع توافر قدر معقول من الدقة للنماذج التي يتم تأديتها عادة، إذ عليهم الأخذ بالحسبان ممارسة أعمالهم داخل الشركة على محمل الجد، في حين أنه كان من السهل التخلص من الأخطاء عند اختيار الموضوعات المهمة والابتعاد عن السماح للتفكير في إغلاق الشركة لأي سبب من جانب أصحاب القرار من القادة ذوي النفوذ.

واستراتيجية المحاكاة نفسها يمكن تطبيقها في ست ساعات طويلة، وتتمركز حول الشخص. وهذا يعني بصورة أخرى أنها تتمركز حول الحاسوب كما يظن بعض

الناس، رغم استعمال أجهزة الحاسوب المحمولة في المحاكاة لتزويد المشاركين بمحرك بحث بسيط لجمع معلومات إضافية حول هذا الأمر، وأجهزة أخرى تستخدم لجمع التقارير والبيانات حتى الانتهاء من المحاكاة، كما يستخدم نظام الاتصالات الهاتفية والرسائل النصية. ومع ذلك، فإن استخدام النظام الورقي في المحاكاة يبقى قائماً خلال مرحلة التخطيط أو التصميم وبخاصة لجمع المعلومات وتصنيفها، جنباً إلى جنب مع استخدام البريد الإلكتروني والهاتف النقال والهاتف الثابت.

وتتمثل أهم النتائج المرجوة من المحاكاة في تغيير رد الفعل من جانب الآخرين، من ناحية التصرفات والأفعال الخاصة بأنماط السلوك، كما أنه لوحظ خلال القيام بمثل هذا العمل، أن المشاركين قد أنفقوا الكثير من وقتهم على البريد الإلكتروني، فإنه يجب تخصيص جزء آخر للمقابلات وجهاً لوجه، حيث سيكون التفاعل أكثر فاعلية من التواصل عبر البريد الإلكتروني، إذ أنه سيقلل من أهمية متابعة جلسات التغذية الراجعة. ومع ذلك، فإن هناك حاجة حقيقية لشكل التواصل النصي أو الكتابي أكثر من الاتصالات يظل ضمن الحد الأدنى، وأن المشاركة الفعلية من الأشخاص في نمط المحاكاة ووجهاً لوجه يعتبر عملية صالحة للمدى البعيد، وهي الأمر المفضل.

ومن المثير للاهتمام ملاحظة أن بعض المشاركين يفضلون عدم الجلوس معاً على طاولة واحدة أكثر من التواصل عبر الهاتف، وعدم التحدث مباشرة إلى بعضهم بعضاً، وذلك ببساطة لأن الهاتف يعتبر متاح لهم. ولكن لكي يتم إنشاء واقع ملموس للمحاماة، وحل جميع الخلافات، فإن اللقاء وجهاً لوجه يمثل الطريقة الأفضل حتى يتم التركيز على الخلافات ومحاولة التغلب عليها.

ولقد تم تطوير المحاكاة لكي تواكب الأحداث والمواقف الجديدة، أو الطارئة، ولكن ما أن يزداد التطور البشري حتى يزداد حدوث المشكلات في المجالات العلمية والاجتماعية والتجارية والثقافية.

الخبرة والنمو ودروس المحاكاة في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

يمثل نمط المحاكاة لشركة الزجاج حافزاً للسلوك أكثر من كونه خبرة مطورة بحد ذاتها. إنها السبيل أو الطريقة التي تؤدي أو أنها لا تؤدي إلى حدوث التصرفات أو الأفعال أو القرارات التي يمكن اتخاذها من جانب القيادات الإدارية التي تستفيد من تطبيق نمط المحاكاة، إذ يستطيعون عن طريقها امتلاك خبرات تحدي لكثير من الأمور والتغذيات الراجعة والتأملات العميقة للأنشطة الفردية والجماعية في وقت واحد. كما أن ما يمكن أن يستخلص من المحاكاة يؤدي إلى توفير الفرص لمراجعة تصرفات القيادات التربوية وتقييمها ضمن المنطقة التعلمية ذاتها.

ويبقى الغرض من استخلاص النتائج من المحاكاة يتمثل في إيجاد فهم مشترك وتوضيح الأمور بالنسبة للأفراد والجماعات لما حدث في تجربة المحاكاة. فاستخلاص المعلومات تعتبر وسيلة لإعادة صياغة أحداث اليوم، وتوفير نظرة شاملة لهذه الأحداث وعادة ما تكون أمراً فوضوياً للغاية، وكثيراً ما تكون مجزأة، كما أنه يجب أن تتم الاستفادة من عمل الكثير من ذوي الخبرة من القطاع الخاص. فالانطباعات والمشاعر حول الأحداث والناس ظلت مخفية، تترك آثاراً عظيمة على التعلم حينما تظهر على السطح من خلال المناقشات الجماعية. ويعود هذا نتيجة لاستخدام أسلوب استخلاص المعلومات، والذي يتكون من ثلاثة مجموعات صغيرة على مدار الأسبوع. ويمكن للمشاركين قضاء المزيد من الوقت مع مجموعات صغيرة لتكوين تجميع كبير، حتى يتم تحقيق التفاهم المشترك بينهم، كما أن عقد جلسة للمحادثات بشأن ما تم في هذا اليوم حيث يتم اكتشاف أسباب وعواقب تصرفات الأشخاص.

وتعتبر المحاكاة هي الأساس في عملية استخلاص المعلومات، وفي متابعة الخبرات المستمرة بالنسبة لشركة الزجاج التي دارت حولها المحاكاة. كما أن المشاركين يناقشون كيفية قضاء بعض الوقت في تحقيق الأهداف التعلمية والدراسية في المنظمة التعلمية، حيث أن المعلومات تساعد على تركيز الموظفين على ملاحظاتهم

خلال المحاكاة، وإجراء اتصالات وثيقة الصلة خلال عملية استخلاص المعلومات. وقد وضعت قواعد لتنسيق عملية استخلاص المعلومات. ومن بين تلك القواعد أو المعايير الرئيسة الآتي:

- إن عملية استخلاص المعلومات هي عملية اكتشاف للأمور في الأساس.
- وأنه يسمح للاختلاف في وجهات النظر.
- وأنه لابد من وجود عنصر السرية.
- وأن الأمر لا يتعلق بكون ما يطرح صحيحاً أو غير صحيح، بقدر متابعة نتائج القرارات المتخذة.

وفي المرحلة الأولى لاستخلاص المعلومات من نشاط المحاكاة فإنها تأتي مباشرة بعد الانتهاء من ذلك النشاط وتركز على نقل ردود الفعل الفورية من أفراد تلك المجموعات ومدى إلمامهم من الخبرات التعلمية التي مروا بها.

حيث أن هذا النقاش لم يتم كرد فعل على نشاط المحاكاة، ولكن أيضاً من الحقيقة القائلة بأنه منذ نهاية نشاط المحاكاة وبداية استخلاص المعلومات منه، فإن يطلب من المشاركين الإجابة عن فقرات استبانة خاصة بالمشكلات والقضايا الموزع عليهم، والذي يركز على المعلومات التي اكتسبها كل مشارك، وأي قرار يعتقد أنه اتخذ بشكل صحيح خلال النشاط اليومي للمحاكاة.

وقد صممت الاستبانة المسحية كقائمة لجميع المعلومات الممكنة التي لم تتم تغطيتها خلال النشاط اليومي للمحاكاة المركز على التعلم الخبراتي أو التجريبي، وجميع القرارات التي تمَّ اتخاذها أو الوصول إليها.

وبالنسبة للعديد من المشاركين الذين غادروا نشاط المحاكاة دون إنهائه يشعرون بقناعة أقل نحوه من جهة، وإنجازهم في الأنشطة وفي الإجابة عن فقرات الاستبانة أضعف من جهة ثانية، مما يؤدي إلى حدوث مستوى من الإحباط والإنجاز غير المناسب. ويخدم الاستخلاص الأول للمعلومات من نشاط المحاكاة الخاص بالتعلم

الخبراتي كأمور تسهيلية للمناقشات الجماعية. تلك المناقشات التي تنتج في مثل هذه الظروف تقدم الضمان عن طريق ملاحظة المشتركين في نشاط المحاكاة بأنهم ليسوا وحيدين في مشاعرهم السلبية أحياناً من حيث عدم الإنجاز، وأنه بإمكانهم تعزيز الجوانب الأخلاقية لما أنجزوه فعلاً. كذلك تبدو الفرصة مواتية للكشف عن وجهات النظر المختلفة حول ما دار في ذلك اليوم من أنشطة ومناقشة الافتراضات التي يطرحها المشاركون في أنشطة المحاكاة.

ومن بين الأمثلة على أساليب مسح وجهات نظر المشاركين في أنشطة المحاكاة أسلوب ما يعرف بالحائط، وهو يمثل الطريقة القوية المرئية التي تحدد الافتراضات المطروحة. حيث توضع لوحة على الحائط ويتم الطلب من المشاركين التفكير في الخبرات التي يراد بها خلال التحضير لأنشطة المحاكاة أولاً، وتلك التي شاركوا من خلالها في مراجعة ما تم أولاً بأول. وبعد ذلك يطالب المشاركون باستخدام تخيلهم المنظور من أجل كتابة بعض الفقرات التي تعبر عن أفكارهم ومشاعرهم خلال الأنشطة اليومية للمحاكاة.

وينبغي في هذه الحالة أن يعطى كل مشارك الدور المناسب له لطرح وجهة نظره الفردية حول نشاط الحائط، على أن يتبادل ذلك مع وجهات نظر زملائه الآخرين. وهنا فإن المجموعة تستطيع الاطلاع على وجهات النظر المتفاوتة والافتراضات التي أصبحت ذات معنى في ضوء التفاعلات فيما بين المشاركين في أنشطة المحاكاة، وهذا يدعم أسلوب الحائط الذي إذا استخدم حسب الأصول يكشف عن الفروق في الأداء والأفكار والرؤى بين أفراد مجموعة المحاكاة.

أما الاستخلاص الثاني والثالث للمعلومات من نشاط المحاكاة فيحدثان في اليوم التالي وهما الأكثر تحدياً للمشاركين في أنشطة المحاكاة. ويتمثل الاستخلاص الثاني في تحليل المعلومات بعد تجزئتها وتقسيم وظائفها عن طريق أفراد المجموعة ضمن المنظمة التعليمية ككل. وفي هذا النشاط يعمل المشتركون معاً في غرفة منفصلة مع

أعضاء هيئة تدريس جامعيين تتلخص مهمتهم في تيسير الأمور وملاحظة كل ما يدور حولهم بعمق بالنسبة لأنشطة المحاكاة.

وهنا يتم التركيز على كيفية أداء الفريق ككل. حيث يعملون على التمييز بين القرارات الاستراتيجية والتكتيكية التي يتوصلوا إليها، والكشف عن الفروق بين أنماط السلوك القيادية، والحصول على التغذية الراجعة عن أداء المجموعة. وهذا يتضمن عدد التصرفات أو القرارات التي تتم في اليوم الواحد، جنباً إلى جنب مع التقديرات التي تعطى من قبل كل مشترك في النشاط لهذه القرارات. كما يتعلم المشاركون أيضاً فيما إذا كانت القرارات فردية، أو تشاركية، أو استراتيجية أو تكتيكية أو لحلول المشكلات القائمة. ويستلم الفريق تغذية راجعة حول نوعية القرارات المتخذة ومستوياتها مقارنة بالمعايير ذات العلاقة.

وتخدم هذه البيانات كطريقة لتنشيط وجهات نظر المشاركين والعمل على تحضيرهم لتقديم تغذية راجعة بشكل فردي من كل واحد في المجموعة في نهاية أنشطة اليوم للمحاكاة، وتهيئة الأجواء لمناقشات ثرية عن مدى فعالية القيادة للمجموعات المختلفة. ويعتبر نجاح الاستخلاص الثاني للمعلومات ضرورياً من وجهة نظر الشخص الميسر للأنشطة من أجل حصوله على تغذية راجعة لكل ما يحصل. فمن الضروري العمل مع الأفراد بطريقة يتم فيها ما هو واقعي وما هو غير واقعي في أنشطة المحاكاة، ثم العمل على ربط كل ذلك بمواقف الحياة اليومية الحقيقية. وينبغي هنا على قائد النشاط أو الميسر للأنشطة التعلمية أن يركز على ضرورة استفادة المشاركين من الأخطاء يقعوا فيها كي يتعلموا منها عند استخلاصهم للمعلومات.

وأخيراً، فإن الاستخلاص الثاني للمعلومات يتحول إلى مناقشة عملية المحاكاة وتحليلها، بحيث يتوصل الفريق إلى نتائج يتفحص بموجبها المشكلات التي يتم التصدي لها، أو القيام بمراجعة مستويات تفضيلاتهم الشخصية، فمثلاً، إذا كان رئيس القسم يعتمد على العلاقات مع الآخرين في عمله، وأن لدى أعضاء فريقه

تفضيلات مختلفة، فإن التواصل معهم يصبح مشكلة. وهنا فقد ينجذب الفريق إلى نمط عقد اجتماعات فردية مع كل واحد منهم من أجل الاتفاق وعلى أجندة الأعمال، وقد يأخذ هذا نصف اليوم من العمل والنقاش، فيما يحتل نشاط المحاكاة بقية النصف الثاني من اليوم.

وتركز المرحلة الثالثة من استخلاص المعلومات على كل مشارك في أداء الأفراد، مع التأكيد على ردود الفعل السلوكية، حيث تتم مناقشة أداء فرد ضمن أداء الفريق ككل. و"القائد" لديه الفرصة المناسبة للتحرك بين المجموعات الثلاث الصغيرة، بحيث يحصل كل فرد على التغذية الراجعة من الجميع، وذلك بناءاً على نمط معياري للتغذية الراجعة الذي يقوم على الأخذ بالحسبان لكل من "الموقف، والسلوك، والتأثير لأعمال المجموعات"، والذي يختلف عن الكثير من أنماط التغذية الراجعة المكثفة التي تعتمد على الخبرة، والتي تضيف عناصر مهمة لكل من التحدي والدعم لأنشطة المحاكاة الخبراتية.

وعلى كل فردٍ من أفراد المجموعة أن يقوم بإعداد تغذية راجعة مع الفريق، معتمداً على عملية التفاعل خلال نشاط المحاكاة. ويتمثل نشاط التغذية الراجعة عنصراً مهماً للغاية من أجل المرور بخبرة فعلية، بحيث يشمل ما يقارب الأربع ساعات من النقاش وتبادل الآراء والأفكار، حيث يتعلم المشاركون مقدار تأثير سلوكهم وتصرفاتهم على الآخرين.

وتتيح الخبرة التي يمر بها المشاركون في نشاط المحاكاة الفرصة الفريدة من نوعها للحصول على التغذية الراجعة في أجواء من الثقة والاحترام المتبادل. وهنا يكون المشاركون في غاية الصراحة والانفتاح مع بعضهم بعضاً، ولا يتعلمون كيفية الحصول على التغذية الراجعة فحسب، ولكن يدركون أيضاً كيفية الوصول إلى الموضوعية والنوعية وأنماط السلوك الإيجابية نحو التغذية الراجعة المرغوب فيها. إنها عبارة عن مهارة يمكن لهم أن يطبقوها مباشرة في تقاريرهم التي يكتبونها عند عودتهم إلى منازلهم بعد الانتهاء من نشاط المحاكاة.

ويتم تسجيل أنشطة التغذية الراجعة بحيث يمكنهم الإصغاء جيداً إلى الاجتماع المخصص لمناقشة ذلك الأمر في وقت لاحق. وما أن يلموا بالمعلومات التي جمعوها، حتى يعملوا على صياغة الأهداف أو وضع الخطط عند عودتهم للمنزل. ويقوم قائد المجموعة أو الميسر للمعلومات بالمشاركة في عملية التغذية الراجعة، مع طرح ملاحظات أو تعليقات خاصة حول الموضوعات أو المجالات التي حددها المشاركون من قبل كأمور ينبغي تطويرها أو تحسينها من حيث الصياغة اللغوية، أو القرارات المتخذة، أو جهات الخلاف أو النزاع.

ويتم في العادة تدريب القادة أو الميسرين للمعلومات على الملاحظة السلوكية ودعم التصرفات الإيجابية الخاصة، والعمل على إجراء اتصالات تعلمية قوية بين المشاركين في أنشطة المحاكاة للتعلم الخبراتي أو التجريبي. وفي نهاية نشاط التغذية الراجعة، فإنه يطلب من المشاركين التفكير في بعض الأشياء التي تعلموها عن أنفسهم وعن فعالية القيادة، وهذا ما يؤدي إلى وجود قاعدة من الأهداف الموجهة لعمليات المناقشة التي تعمل على تلخيص مدى الفائدة التي تم الوصول إليها من برنامج المحاكاة ككل.

دور كل من التقييم والتحدي في قيادة انشطة المحاكاة التجريبية:

تمثل أنشطة المحاكاة واستخلاص المعلومات نموذجاً صائباً للتعلم والنمو المهني بالنسبة للقادة التربويين، والتي تشمل ثلاثة عناصر مهمة هي: التقييم والتحدي والدعم. وكجزء من أي خبرة تعلمية هادفة، فإن التقييم يمكن أن يكون رسمياً مثل الاختبارات النفسية، وأدوات البحث مع الأقران، أو عن طريق ملاحظة الآخرين. وقد يتم التقييم بشكل غير رسمي كالحصول على تغذية راجعة من الأقران، أو عن طريق ملاحظة الآخرين. وقد يتم التقييم عن طريق مصادر متنوعة مثل التعاون مع الاقران، والتقارير المباشرة، والعملاء، وأدوات البحث العلمية المختلفة، والمحاكاة، وأدوات المسح العلمي المختلفة.

ويلعب التقييم دوراً مهماً للغاية في النمو المهني للقادة التربويين، لأنه يعطي القائد معنى لما وصل إليه من حيث نقاط القوة وجوانب الضعف، والأداء أو الإنجاز الذي تحقق، والفعالية التي تمت. وهناك بعض نماذج للتقييم التي تعطي المشاركين في نشاط المحاكاة عن التعلم الخبراتي أو التجريبي تبصراً عميقاً حول كيفية رؤيتهم للآخرين، والمدى الذي يختلف فيه إدراك الفرد لعملية التقييم الذاتي. فالتقييم السليم يمكن أن يشير إلى الفجوات بين أنماط السلوك والمهارات المرغوب فيها لدى الأفراد، كما تشير إلى المجالات المهمة للتعلم والتغيير.

ويمثل التحدي في نموذج النمو القيادي التربوي عنصراً مهماً آخر لأي خبرة تجبر القائد التربوي على الخروج من برجه العاجي والمرور بخبرة واقعية. فمجال أي خبرة يؤدي إلى عدم التوازن، وإيجاد حافز للتغيير عن طريق المطالبة بالمهارات التي لا يمتلكها القائد التربوي، أو التصور الذي لم يتشكل بعد.

ومن بين مصادر التحدي العامة في أي خبرة تعلمية هي الجدة، والغموض، والأهداف الصعبة، والصراعات، والمنافسات، والفشل. وتزود التحديات القادة التربويين بالتعزيز والفرص المناسبة لاكتساب مهارات مهمة ومتعددة.

أما عن العنصر الثالث المهم من عناصر القيادة التربوية في أنشطة المحاكاة للتعلم الخبراتي أو التجريبي فيتمثل في الدعم، الذي يوفر الأمان والتوازن وسط عمليتي النمو المهني والتغيير. ويمكن للدعم أن يأتي من الناس أنفسهم كالقادة، والموظفين، والمشاركين في الأنشطة، وأفراد العائلات، والميسرين للمعلومات.

كما يمكن للدعم أن يأتي أيضاً في الأنظمة والعمليات التي تقوم عليها المنظمات التعليمية ذاتها من خلال تطوير الخبرات فيها. فالدعم يمثل العامل الحاسم في الحفاظ على رغبة الفرد في التعلم والتوازن المطلوب، مع التحديات التي تتم مواجهتها باستمرار خلال تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي.

ويعتبر عنصر التقييم ومعه عنصر التحدي من العناصر الأساسية لمحاكاة شركة الزجاج السابق الحديث عنها والاستنتاجات المنبثقة عن أنشطته المختلفة. ويمكن للبيانات والمعلومات التي يتم استخلاصها من المحاكاة وتوابعها أن تمثل الفرصة الذهبية للتقييم. وتشمل استراتيجيات التقييم استخدام الأشخاص الميسرين للمعلومات كملاحظين خلال كل من أنشطة المحاكاة، وكتابة التقارير الذاتية، وجمع البيانات النوعية بعد الانتهاء من المحاكاة، وأداء المجموعات والأفراد في ضوء المعايير التي يقارن بها الأفراد والمجموعات. وحتى مجرد مناقشة هذه البيانات والاستنتاجات، فإنها تؤدي إلى الحصول على بيانات تقييمية جديدة عن المشاركين من حيث توضيح نقاط القوة وجوانب الضعف لديهم، وذلك من خلال مواجهتهم للتحديات المختلفة من حولهم.

وتلعب أساليب تقييم الفريق دوراً مهماً هي الأخرى، بحيث تشجع المشاركين على دعم نقاط القوة لديهم من أجل النمو المهني، وذلك من خلال عيون زملائهم في الفريق خلال التعلم التجريبي أو الخبراتي. وبما أن القسم أو النشاط الذي تتم ملاحظته بدقة من جانب أحد الميسرين للمعلومات المدربين على هذه المهمة، فإنه سيعمل بنجاح مع مجموعة ذلك القسم أو النشاط، وأن دوره الأساس يخدم كمصدر إضافي من مصادر التقييم المهمة لأنشطة المحاكاة في التعلم الخبراتي أو التجريبي.

كما أن نشاط محاكاة شركة الزجاج مليء بالتحديات والعقبات التي تواجه المشاركين فيه. فخبرة التحدي تبدأ باختيار المهمة أو الوظيفة أو المنصب بعد تفاعل أفراد المجموعة مع بعضهم لعدة ساعات، حيث يتم الطلب من أفراد المجموعة العمل على ملئ مقعد رئيس المجموعة، وذلك عن طريق الترشيح الذاتي. وكل من يرشح نفسه عليه تزويد المجموعة بجملة مختصرة لماذا يعتبر نفسه المرشح الأفضل لرئاسة القسم أو المجموعة، ثم يتبع ذلك الانتخابات، في الوقت الذي يتابع فيه الميسرون للمعلومات ما

يدور من أجل ملاحظة مدى التفاعل والنشاط بين أفراد المجموعة، على ألا يتدخلوا في عملية الانتخاب ذاتها، بل عليهم أن يكونوا عناصر إيجابية في أنشطة التغذية الراجعة.

ويعمل الميسرون للمعلومات أو قادة المجموعات على تيسير مهمة الاختيار، وذلك عن طريق التركيز على أن هناك فرصاً تعلمية في جميع المناصب أو الوظائف أو المهام الموكلة لهم، وأن المشاركين قد يرغبون في افتراض المناصب بطريقة مغايرة لما يفعلونه في المنزل. فعلى سبيل المثال، فإن منصب مدير المبيعات أو مدير التسويق، قد يأخذ منصب مدير البحث والتطوير التربوي أو المهني القيادي لاكتساب خبرة واقعية جديدة، يواجهون من خلالها التحديات في العمل في مواقع غير مألوفة بالنسبة لهم من قبل، ولم يمروا بخبرات واقعية عنها.

وما أن يتم اختيار المواقع أو المهام والأمور اللوجستية الضرورية لأنشطة المحاكاة، فإنه يتم توزيع المواد التعليمية والتعلمية حسب كل مهمة. ويأخذ رؤساء اللجان أو المجموعات هذه الأشياء معهم إلى البيت كواجب لقراءتها بعمق، بشرط عدم الالتقاء بالآخرين قبل البدء بأنشطة المحاكاة في صباح اليوم التالي.

وهناك نوع من التحدي يظهر عند قراءة المواد التعليمية كجزءٍ أو قسمٍ وراء آخر والعمل على تجميعه معاً، فيما يفيد التعلم الخبراتي أو التجريبي لو كان على شكل واجب يستغرق ساعة على الأكثر. ويحاول آخرون الاستعداد للعمل خلال فترة قد تستغرق ما بين 3 ـ 4 ساعات من الزمن. لذا، فإن درجة استعداد كل فرد من أفراد المجموعة للقيام بالمهمة يرتبط بالقدرة أو المهارة الإدارية لحل المشكلات المعقدة والغموض في البيانات والمعلومات التي تمَّ جمعها أو الحصول عليها، والتي يتم الاستعانة بها في نشاط المحاكاة ذاته.

وبالنسبة لمعظم المشاركين في المحاكاة، فإن الواجب البيتي يزودهم في الغالب بمصدر مهم من مصادر التحدي، حيث يبدأ نشاط المحاكاة في الغالب دون مشاركة

أولية من رئيس الفريق ولاسيما في إعطاء التعليمات أو تحديد الواجبات أو المهام المطلوب إنجازها ، حيث تترك هذه كلها لمن هم أقل رتبة في السلم الإداري أو القيادي التربوي.

وتبقى أنشطة المحاكاة مثيراً مهماً وأداة ضرورية لإنتاج السلوك من ناحية ، وتجميعاً للملاحظات الأساسية للتغذية الراجعة من ناحية ثانية ، حيث يقتصر نشاط الميسر للمعلومات خلال المحاكاة على ملاحظة تصرفات المشاركين بدقة متناهية ، وتوثيق الملاحظات ذات العلاقة بالاستنتاجات التي يتم الوصول إليها من وقتٍ لآخر.

ومن أجل استكمال دور هؤلاء الميسرين للمعلومات أو قادة المجموعات خلال الأنشطة اليومية ، فإن المشاركين لهم مطلق الحرية لدعم الآخرين في أنشطتهم لإنجاح المحاكاة، وأن الجو الذي يحاول إقامته هؤلاء المشاركون لإدارة أنشطة المحاكاة يعتمد بالدرجة الأولى عليهم، مما يجعل من هذا الأمر مهماً للغاية خلال المناقشات والمحادثات التي تدور حول الاستنتاجات وعمليات الدعم من واقع التعلم الخبراتي أو التجريبي. لذا ، فإن المحاكاة غالباً ما يصعب أن تصل إلى مستوى النجاح دون وجود الاستنتاجات التي تنجم عنها ، والتي تؤدي إلى وجود مصدر جديد من الدعم لهذه الأنشطة.

ومن أجل التكامل بين أنشطة المحاكاة وأنشطة الاستنتاجات الناجمة عنها ، فإن عنصر الدعم يمثل النشاط الهادف الذي يتم في آخر يوم للبرنامج، حيث يطالب المشاركون بتطوير أهداف إجرائية وتحديد المقاييس الضرورية ومصادر الدعم. وهنا فإن الهدف المطور تتم المشاركة فيه من جانب المجموعة الصغيرة، الذي تثير حوله نشاطاً من العصف الذهني، بحيث يكون لدى كل فرد من المجموعة الفرصة للمشاركة والاستماع إلى الاقتراحات أو الآراء أو الأفكار حول تلك الأهداف المطروحة من الأقران. وهذه تمثل في الغالب فرصة قوية أمام المشاركين لتوسيع مدارك

تفكيرهم حول تلك الأهداف المطروحة، والمشاركة الفعلية مع الآخرين لدعم برامج جديدة حول أنشطة المحاكاة المختلفة ودورها في تنمية القادة التربويين عن طريق دعم فعاليات التعلم الخبراتي أو التجريبي.

علاوة على ذلك، فإن الميسرين للمعلومات والأنشطة يبقوا متواجدين من أجل عقد دورات أو لقاءات بين القادة والمشاركين قبيل التوصل إلى الاستنتاجات النهائية للبرنامج، بحيث يقدمون تغذية راجعة جديرة بالاهتمام، وأن يكتب هؤلاء المشاركون تقارير عن ذلك البرنامج توضح الفائدة أو الفوائد التي تمّ تحقيقها، والدعم الذي حققه للأهداف الموضوعة في الأساس من قبل.

ومن أجل العمل على تحفيز عملية التأثير الكلي للمحاكاة وقوة الخبرة التعلمية، فقد لوحظ أن البرنامج قد ركز على التفضيلات الشخصية. وتتلخص الفائدة من كل ذلك في إمكانية تأقلمها، بحيث تساهم في تحقيق أهداف العملاء المقصودين المتمثلة في المرور بخبرات تعلمية تجريبية أو ميدانية مفيدة لهم وللمؤسسة التعليمية التي يعملون فيها أو التي يخدمونها.

ويمكن أن يوفر البرنامج الخاص بالمنظمة التعلمية، الفرص الإضافية للتقييم من جهة، وكإطار عمل واسع لتكامل الدعم مع التحديات التي تواجه التعلم الخبراتي أو التجريبي. وتلعب التقييمات التي تتم قبل بداية البرنامج، بالإضافة إلى تقييمات القادة التربويين، دوراً مهماً في تيسير الفهم التكاملي للتفضيلات الشخصية وكيف ترتبط بالسلوك الإنساني لهؤلاء القادة ولأفراد الفئة المستهدفة من التدريب على أنشطة محاكاة التعلم الخبراتي أو التجريبي.

كما أن التقديرات من المشاركين لكل من قادتهم وأقرانهم، بالإضافة إلى التقارير التي يقدمونها، غالباً ما تقدم دعماً قوياً للملاحظات والتغذيات الراجعة خلال أنشطة المحاكاة والاستنتاجات الناجمة عنها، وتهيء الفرصة لمجموعة هائلة من

البيانات والمعلومات التي يصعب تجاهلها. وفي الوقت الذي يكون فيه من السهل نسبياً التخلص من التغذية الراجعة بعيداً عن المحاكاة بصرف النظر عن مدى واقعية الخبرة، فإنه من الصعب أن ننكر دور التغذية الراجعة أو إهمالها عندما يتعلق الأمر بالخبرة من المحاكاة أو من أنشطة الواجبات المنزلية.

وقد يطرح القادة التربويون المهتمون بأنشطة المحاكاة التي تدعم التعلم الخبراتي أو التجريبي، نموذجاً تعليمياً مع التحديات التي تظهر بعد انتهاء المحاكاة والاستناجات الناجمة عنها. وهذه الخطوة تسمح للمشاركين باغتنام الفرصة لتجربة أنماط سلوك جديدة قائمة على التغذية الراجعة التي يحصلون عليها في نهاية الاستنتاجات، بحيث تدعم المواقف التي يعودون فيها إلى أنشطة المحاكاة، والعمل على قيادة خبرة التغيير التي يكتسبونها من خلال الأنشطة المتنوعة للتعلم الخبراتي أو التجريبي.

مراجع الفصل التاسع

- Ackermann, F.,Andersen, D.F., Eden, C., & Richardson, G.P. (2011). "SxriptsMap: A tool for designing multi-method policy-making workshops". **Omega-International Journal of Management Science,** 39(4), 427-434. doi: 10.1016/j.omega. 2010.09.008.
- Baker, M.A., Robinson, J.S. & Kolb D.A. (2012). "Practical implications for the experiential learning theory in agricultural education: A conversation with Dr. David A. Kolb". Paper presented at the 2011 Southern Region AAAE conference and submitted to Journal of Agricultural Education.
- Brown, Donald R. (2009). **Experiential approach to organization development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Book Company.
- Bryant, J.A. et.al., (2010). **Integrating service- learning into the university classroom**. New York. Jones and Bartlett.
- Bush-Bacelis, Jean L. (2008). "Designing and improving an outdoor experiential learning course". **The Scholarship of Teaching and Learning,** 2(1), 35-44.
- Butin, Dan W. (2010). **Service- Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.** New York: Palgrave Macmillan.
- Chen, C.T.& Chen, C.F. (2011). "The Influence of Internship Experiences on the Behavioral Intentions of Students in Taiwan". **Asia-Pacific Education Researcher** 20(1): 73-92.
- Clarke, John H. (2013). **Personalized learning: Student-designed pathways to high school graduation**. Boston: Corwin Publishers.

- Cress, Christine M. et. al., (2013). **Learning through serving**. New York: Stylus Publishing.
- Dallam, George and Zarr, Jay (2012). **Experiential learning- getting out of the lecture rut and making it real.** University of Southern Colorado Press.
- Edelbring, S., Dastmalchi, M., Hult, H., Lundberg, I. E., & Dahlgren, L. O. (2011). "Experiencing virtual patients in clinical learning: a phenomenological study". **Advances in Health Sciences Education,** 16(3), 331-345. doi: 10.1007/s10459-010-9265-0.
- Elliott, Robert et. al., (2012). **Learning emotion-focused therapy: The process- experiential approach to change**. Washington D.C: APA.
- Frederick, Garman (2012). **Sport and recreation operations: Experiential learning in sport management**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Gardner, John and Barefoot, Betsy O. (2011). **Your college experience: strategies for success.** London: Bedford/St. Martin.
- Ghaye, Tony (2011). **Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action**. London: Routledge.
- Glass, Marti J. (2011). **Experiential learning styles and instructional delivery in doctorate programs.** Ann Arbor, Michigan: UMI.
- Grabbatin, B.& Fickey, A. (2012). "Service-Learning: Critical Traditions and Geographic Pedagogy". **Journal of Geography** 111(6):254-260.
- Huerta-Wong, Juan E. (2011). **Experiential learning and virtual learning environments**. New York: LAP Lambert.

- Jarvis, Peter (2009). **Learning to be a person in society**. London: Routledge Book Company.
- Jonckheer, Barbara A. (2006). "Experiential learning through "ReALIty" English". **Proceedings of the CATESOL State Conference**.
- Kablan, Z. (2012). "The Effects of level of Congnitive Learning and Concrete Experience on Teacher Candidates' Lesson Planning and Application Skills. **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, 37(163), 239-253.
- Karakowka, A.R. (2012). "Field Trips as Valuable Learning Experiences in Geography Courses". **Journal of Geography**, 111(6), 236-244. doi: 10.1080/00221341.2012.707674.
- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.
- Kottler, Jeffrey A. (2013). **Learning group leadership: An experiential approach**. London: SAGE Publications.
- Krauss, Jane I. and Boss, Suzanne K. (2013). **Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry**. New York: Corwin Company.
- Lai, D. et. al., (2009). **Mastering computer through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Lo Re, Mary L. (2012). **Experiential civic learning.** Boston: North American Business Press.
- Martinez, Sylvia L. and Stager, Gary S. (2013). **Invent to learn: Making, thinking and engineering in the classroom**. Columbus, Ohio: Constructing Modern Knowledge.

- Mone, E., Eisinger, C., Guggenheim, K., Price, B., & Stine, C. (2011). "Performance Management at the Wheel: Driving Employee Engagement in Organizations". **Journal of Business and Psychology,** 26(2), 205-212. doi: 10.1007/s10869-011-9222-9.
- Nelson, Eric (2012). **Cultivating outdoor classroom: Designing and implementing child-centered environment**. New York: Redleaf Express.
- Olpin, Michael and Hesson, Margie (2012). **Stress management for life: A research-based experiential approach**. New York: Cengage learning.
- Peterson, Kara M. (2012). **Nature, nurture, Knowledge: The promise of experiential learning for students with special needs.** Ann Arbor, Michigan: ProQuest.
- Pietersen, Willie (2010). **Strategic learning**. New York: John Wiley and Sons. Bain, Ken (2012). **What the best college students do**. New York: Belknap Press.
- Provenzo, Eugene F. et. al. (2013). **100 experential learning activities for social studies, literature and arts, Grade 5-12**. New York: Corwin publishers.
- Qualters, D.M. (2011). **Experiential education: Making the most of learning outside the classroom: New directions for teaching and learning**. New York: Jossey-Bass.
- Reynolds, Michael and Vince, Russ (2008). **Handbook for experiential learning and management education**. Oxford: Oxford University Press.

- Smokler, David S. (2014). **Interactive learning experiences, grades 6-12: Increasing student engagement and learning**. Boston Corwin Publishers.
- Spiess, James (1992). "Using experimentation as experiential learning". **The Agricultural education Magazine**, vol. 65, p.p. 13-18.
- Thistlethwaite, Jill (2014). **Making it real: A practical guide to experiential learning of communication skills**. New York: Radcliff Publishing.
- Wikipedia. Org. (2014). "Definition of experiential learning". http://www.wikipedia.org/wiki/experiential learning.
- Wurdinger, Scott D. (2013). **Using experiential learning in the classroom**. Oxford: Scarecrow Education.
- Zhuplev, A. & Shtykhno, D. A. (2011). "A Longitudinal Study of Business in Russia: Finding and Implications in Experiential Learning". In Kkaynak & Harcar (Eds). **Challenges and Opportunities of Global Business in the New Millennium: Contemporary Issues and Future Trends 20**: 338-343 ISBN 978-1-888624-10-6.

الفصل العاشر

دور القصة في التعلم الخبراتي أو التجريبي

10

- مقدمة.
- الربط بين رواية القصص والخبرات.
- الوظائف الأساسية للقصص في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- القواعد الأساسية للتعامل مع القصص في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- أفكار مفيدة لاستخدام القصص من أجل تنشيط التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- الكفايات الضرورية للقائد التعليمي الذي يتعامل مع القصص.
- مراجع الفصل العاشر.

الفصل العاشر

دور القصة في التعلم الخبراتي أو التجريبي

مقدمة:

يتناول هذا الفصل عدداً من الموضوعات الفرعية ذات العلاقة بدور القصة في التعلم الخبراتي مثل الربط بين القصص من جهة والخبرة أو التجربة التي يمر بها الإنسان من جهة ثانية، والمهام المتنوعة للقصص، والقواعد الأساسية للتعامل مع القصص، والأفكار المهمة المطلوب مراعاتها عند استخدام القصص من أجل التشجيع على التعلم الخبراتي أو التجريبي، والكفايات الضرورية التي ينبغي أن يتصف بها القائمون على رواية القصة أو الذين يعملون على تسهيل أو تيسير مهامها. وفيما يأتي توضيح لكل موضوع من هذه الموضوعات الفرعية:

الربط بين رواية القصص والخبرات:

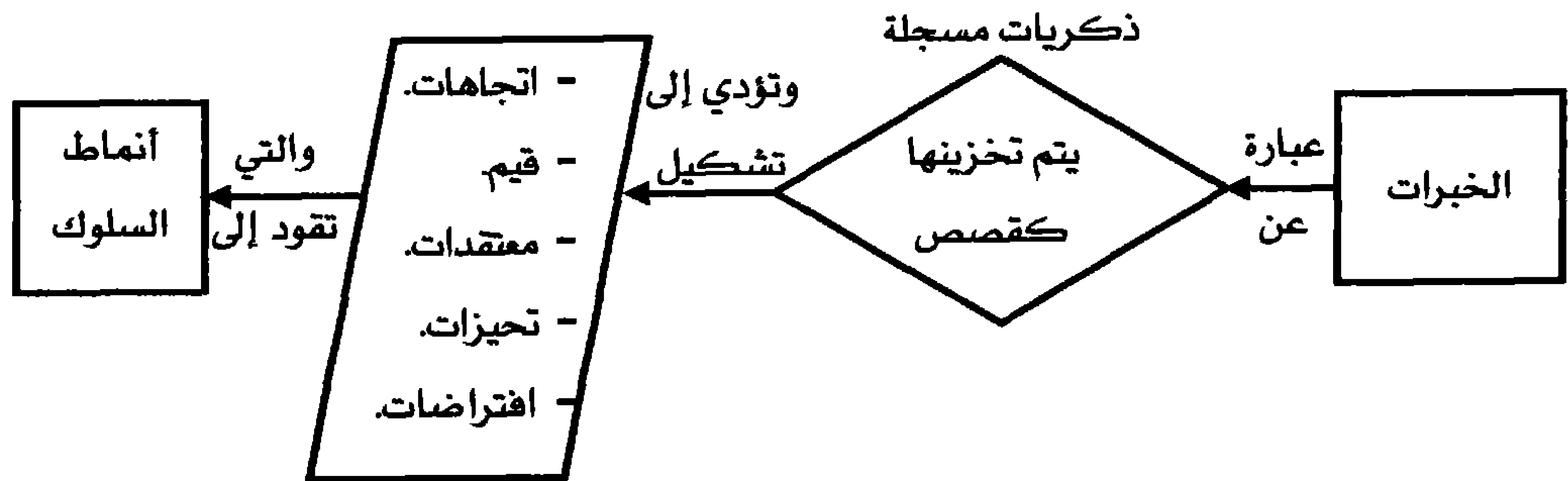
إنه في أية لحظة من لحظات العملية التعليمية التعلمية، تستطيع القصص أن تهيء الفرص الملائمة للتحفيز على التبصر العميق في الآخرين أو في الأحداث أو المواقع أو الأزمنة أو الظروف التي توضحها تلك القصص. إنها الأداة الأساسية المهمة للتعليم التجريبي أو الخبراتي، لأنها تملك القوة الحقيقية لتحريك المشاركين فيها بطريقة آمنة وسلسة، وتساعدهم على مواجهة شيء جديد كلياً.

وبهذه الطريقة، فإن القصص تعمل كأشخاص ناقلين للمعرفة أو المعلومات أو الأفكار أو الأحداث أو الوقائع بأسلوب منخفض التقنية، والتظاهر بالافتراضية والواقعية، مع القدرة على الفبركة الواسعة والمعقدة لعالم من الاكتشافات المتنوعة. ففي كل وقت يتم فيه رواية قصة، يدخل المستمعون لها في عالم من الخيال. ومن

المعروف أن الخيال يمثل مكان تعلم مخيف يلامس القلوب والعواطف والعقول في آنٍ واحد.

وتشغل القصص في العادة تخيلات الناس، وتهيء لهم الفرصة لتفحص النماذج الإدارية والتشغيلية المؤثرة في حياتنا اليومية. ومن خلال القصص ندرك في العادة أنه يجب أن لا نكون عبيداً لمصافي الإدراك الحسي التي نتبناها عبر الزمن. فمثل هذه النماذج نقوم ببنائها من خلال الخبرات الواقعية التي نمر بها والتي تمَّ تخزينها على شكل قصص.

فالخبرات عبارة عن ذكريات مسجلة، يتم تخزينها على شكل قصص، وتعمل بالتالي على تشكيل مصافي الإدراك لدينا والمتمثلة في الاتجاهات والقيم والمعتقدات والتحيزات والافتراضات، والتي تقودنا في النهاية إلى أنماط السلوك المختلفة التي نقوم بها. والشكل (4) الآتي يوضح ذلك تماماً فيما يسمى بممر القصص:



الشكل (4)

ممر القصص

ويتم تخزين خبرات الأفراد في خزانات أو مستودعات تسمى بمستودعات القصص، في الوقت الذي يمكن لمشهد تذكر هذه القصص أن يشجع هؤلاء الأفراد على تفحص الأفكار والدروس المستفادة منها. فالقصص تعتبر في الواقع بمثابة وسائط

نقل للتعلم التجريبي أو الخبراتي، لأنها تسمح لنا أن نسير بسرعة باتجاه ثروة متنوعة من الخبرات الشخصية، ونشارك بفاعلية واضحة في أنشطة المجموعات.

وتتطلب القصص المفيدة والضرورية لنجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي، الاستماع أو الإصغاء الفعال من جانب المستمعين إليها، وهذا يمثل العنصر الأساس لنجاح القصة في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية المنشودة. فمن السهل تتبع ما ترويه القصة من أخبار أو حوادث، كما تبقى القصص من أكثر الأشياء التي يألفها الإنسان ويميل إليها، حيث تلامس عملية رواية القصص المشاعر ذاتها، لأنها في الحقيقية تمثل أدوات فاعلة للتعلم وظاهرة جماعية بطبيعتها.

ومن جهة أخرى، فالتعلم بجوهره ظاهرة لها اتجاهان مختلفان: الأول فردي، والآخر جماعي، ولا أحد يمكن أن يعطينا التعلم، بل لابد أن نمر بخبرة فعلية أو واقعية حتى كان الأمر عبارة عن مفهوم، أو فكرة، أو تمرين، أو تبصر بشيء ما، فإنه لابد من الاستئناس برأي أساتذة الجامعات المتخصصين في هذا المجال كي يساعدوننا على امتلاك ناحية هذا الأمر بشكل فعال.

ومع أنه لا يمكن لنا التعلم في فراغ، فإنه لابد من متطلب مهم وهو التفاعل مع الآخرين كعنصر من عناصر هذا التعلم، وذلك مثل جزيئات الماء التي حين يتم تسخينها تتصاعد قطراتها على شكل بخار، وكذلك فإن التعلم يتسارع لدى المتعلم عن طريق المعرفة من جهة، وخبراته وخبرات الآخرين من جهة ثانية. فالطريقة الأسرع للمشاركة في الخبرات هو من خلال القصص. فعندما نستخدم هذه القصص لإثارة التعلم الخبراتي أو التجريبي، فإن الناس سوف يستفيدون من أخبار الآخرين الغنية بالخبرات المتنوعة.

وتتم عملية قيادة التعلم لدينا عموماً بالربط بين الخبرات التي نمر بها وخبرات الآخرين. وحتى إذا كانت العلاقة بين خبرة الشخص وغيره من زملائه ليست مباشرة، فإنه ما زالت لديهما الفرصة للتأمل. وتمثل القصص الإشارة أو الشحنة التي تؤدي إلى

التواصل أو إلى الروابط، وهذه الروابط مع ردود أفعالنا عليها، فإنها تؤدي إلى تعلمنا بطريقة عميقة ودائمة وأساسية في آن واحد.

الوظائف الأساسية للقصص في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

إذا ما تمَّ طرح أي سؤال عن تعريف القصص، فإنه يمكن ببساطة القول أنها عبارة عن الأشياء أو الأمور المختلفة لأناس مختلفين. ولذا، فإنه من المفيد حقاً أن يتم فحص كيفية عمل هذه القصص، أو ما هي مهماتها أو وظائفها، وكيف تؤدي هذه الوظائف إلى تسهيل إيجاد التعلم الخبراتي أو التجريبي والعمل على إنجاحه. واللوحة الآتية (5) توضح وظائف القصص أو مهماتها المتنوعة.

اللوحة (5)

وظائف القصص أو مهماتها المتنوعة

تستخدم القصص من أجل:	للقصص التأثيرات الآتية:
■ تقوية موقف الراوي للقصة.	■ التسلية أو الاستمتاع أو التذوق للقصة.
■ إيجاد البيئة الملائمة للقصة.	■ إيجاد الثقة والانفتاح نحو القصة.
■ التزام وتعهد الأفراد بالتعامل مع القصة.	■ استنباط القصص من الآخرين.
■ الإصغاء الفعال من الأفراد للقصة.	■ الإصغاء بفاعلية من أجل الآتي: - فهم السياق ووجهات النظر نحو القصة. - تحديد السبب الجذري وراء المشكلة التي تدور حولها القصة. - إزالة الغطاء عن الأجندات الخفية للقصة.
■ مناقشة الاختلافات والتفاوض بشأنها حول ما دار في القصة.	■ التمسك بوجهات النظر المختلفة حول القصة.

	■ تغيير التوجهات من أجل: - رؤية كل شخص للآخر عند رواية القصة. - تقمص الخبرة أو التجربة نتيجة القصة. - الدخول في إطارات مرجعية من أجل القصة.
■ ترميز المعلومات الخاصة بالقصة.	■ إيجاد عمل مجازي لتوضيح كل من الرأي، والمبرر، والرؤية، والقرار أو الحل الذي أوجدته القصة.
■ العمل كأدوات للتفكير حول محتوى القصة.	■ تأسيس روابط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة من أجل دعم رأي أو قرار معين حول القصة.
■ العمل كأسلحة لدعم القصة.	■ استخدام القصص كأسلحة للدفاع عن وجهة النظر أو الوصول إلى هدف معين.
■ الوصول إلى نوع من الالتئام أو الحل حول موضوع القصة والدروس المستفادة منها.	■ التفكير خارج النطاق الضيق من أجل طرح حلول أو اختراقات إبداعية ساهمت القصة في إيجادها.

إن الوظائف أو المهام التسع السابقة للقصص والتي أوضحتها اللوحة (5) تمثل جوانب مهمة للغاية للسير في أي خبرة تعلمية. وتستخدم القصص في الظاهر من أجل إحماء أو تفعيل نشاط المجموعة، والعمل على تسليتها، وتهيئة الأجواء المناسبة للمهام المنشودة. فعندما يروي فرد قصة إلى مجموعة من الأشخاص، فعليه التفكير ملياً في كيفية أن تقوم هذه القصة بمساعدته في بناء المرحلة أو القواعد الأساسية التي يرغب في اتباعها خلال الحدث التعلمي المقبل عليه.

وكقاعدة عامة ومهمة، فإنه إذا كان المعلم حساساً وحذراً وتأملياً بدرجة واضحة، وإذا لم يأخذوا الأمور بجدية كافية، فسوف ينتقل هذا الإحساس أو التوجه إلى أفراد المجموعة التي يقوم بتدريبها على التعلم الخبراتي أو التجريبي، ويؤثر على تصرفاتهم أو أنماط سلوكهم. كما أن الناس سيعملون أيضاً على تشكيل روابط أفضل مع بعضهم بعضاً، حيث أن كل قصة من القصص المطروحة على أفراد المجموعة، سوف تعمل على إيجاد نقاط من الاتصال أو التواصل بينهم.

ويبقى استخدام القصص ضرورياً لترميز المعلومات، ولكن القصص التي ترمز إلى الرسائل المفهومة تقدم الشكل الأضعف للتعلم. وهذا يمثل وظيفة واحدة من وظائف أو مهام القصص أو مهامها. ومع أنها ربما تعتبر واحدة من أشهر وظائف هذه القصص، فإنها الأقل فائدة من حيث تهيئة الحوارات التجريبية أو الخبراتية القهرية التي تقذف المتعلمين كالمنجنيق إلى مواقف استبصارية جديدة تتطلب منهم التفكير العميق في كل ما يسمعون من مجريات القصص، وموضوعاتها والقيم التي تركز عليها.

فالتعلم الخبراتي يتطلب من المتعلمين مساعدة الناس في عملية تأجيل طرق التفكير الاعتيادية لإتاحة الفرصة إلى الجديد من التوجهات، كما أن التعاطف مع الآخرين قد يصبح نتاجاً رائعاً من نتاجات القصص. وعندما يُصغي الناس بدقة إلى بعضهم بعضاً، فإنهم يدخلون عالم شخص آخر، حيث يتم فهم قصة شخص آخر عن طريق الربط بين أجزاء من قصصنا نحن، وذلك من أجل إيجاد روابط مشتركة بين القصة المطروحة وبين الخبرات التي مررنا بها.

وفي الوقت الذي نكون فيه معتمدين على خبراتنا من أجل إيجاد معنى لما يشارك به شخص آخر معنا في القصص، فإننا نكون أقل اهتماماً بتقييم قصته في ضوء وجهة نظر الناس لها. وكما هي الأحلام التي تستطيع أن تقدم عناصر متناقضة وكأنها عبارة عن واقع يعيشه الإنسان في لحظة قصيرة من الزمان، فإن القصص تدعونا إلى العمل مع الأشياء أو الأمور المتناقضة.

فعندما نصغي جيداً إلى قصة أحد الأصدقاء، فنحن لا نستثمر ذلك بدرجة كافية لدعم وجهات نظرنا. وهنا، فإن الاختلافات في وجهات النظر تصبح فرصاً تعلمية مهمة. وبما أن التعلم الخبراتي أو التجريبي يحرص على جسر الهوة بين معرفة الناس والتعلم المرغوب فيه، فإن القصص تسهل كثيراً من حدوث التخيل الذي يندر أن يتم التحقق منه كواقع عن طريق أي أسلوب تدريسي آخر غير القصة. فالقصص تعتبر أدوات رائعة للتفكير، حيث يمكن إحضار مجموعة من الأشخاص ورواية قصة عليهم واستخدامها للتعامل مع أفكار أو حلول جديدة.

وعلى سبيل المثال لا الحصر، إذا كنت ممن يدير مناقشة حول القيادة البشرية مثلاً، فقد تسأل المجموعة لتسبر غور القصة والشخصيات التي تعرضت لها مثل قصة (عبقرية خالد) للأديب عباس محمود العقاد، التي تعطي ملامح شخصية القائد خالد بن الوليد قبل أن يعلن إسلامه وبعده، وذلك من أجل التعمق ليس في هذه الشخصية القيادية فحسب، بل وأيضاً في طبيعة القيادة ذاتها. فما أن يعرفوا الناس القصة، حتى يدخلوا فيها ويستخدمونها كنموذج للتفكير المجرد.

ومثل هذا الزخم أو الطاقة الجديدة، فإنه يتم الانتقال بها بسرعة إلى المجموعة كالعدوى. فالتوجه الجديد في المناقشة في هذه الحالة سوف يلامس كل نمط من أنماط التفكير والتواصل داخل الحجرة التي تدور فيها هذه المناقشة. والنوع الإبداعي من تلك المناقشات سوف تتوصل إلى ارتباطات واضحة بين قصة عبقرية خالد وبين القيادة، في الوقت الذي سيستمتع فيه العاشقون لعمليات التحليل من الأشخاص في الكشف عن التفاصيل الدقيقة لمجريات القصة ونقاط التواصل التي توصلوا إليها في ضوء سير أحداث القصة.

القواعد الأساسية للتعامل مع القصص في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

من أجل التعامل بفاعلية مع القصص في البيئة التعلمية الناجحة، فإنه لابد من الأخذ بالحسبان مجموعة من القواعد المهمة الآتية:

1- القدرة على التوسع في رواية القصة أو التوقف عن الحديث فيها:

من المعروف أن القصص تختلف بدرجة كبيرة بالنسبة إلى طولها أو قصرها، فقد تكون أحياناً قصيرة للغاية بحيث لا تتجاوز الفقرتين، وقد تكون طويلة على شكل كتاب مؤلفة من بعض المئات من الصفحات. وعلى المعلم في هذه الحالة وكشخص ميسر للعملية التعليمية التعلمية، أن يقرر المقدار المناسب من التفاصيل للقصة التي يريد روايتها للطلبة أو يرغب بعض الطلبة في روايتها.

فإذا ما تمَّ استخدام القصة كأداة تشجيع للطلبة أو إعطائهم فرصة لالتقاط الأنفاس خلال قيامهم بنشاطٍ معين، فإن رواية القصة لدعم تفصيلات هذا النشاط يمثل طريقة رائعة لإرسال رسالة عاجلة إلى عقول المشاركين وعواطفهم المتعبة من الجهد العقلي والعاطفي للترويح عنها. ومن ناحية أخرى، فإنه إذا ما تمَّ الربط الدقيق بين الأفكار المطروحة في النقاش والعملية التعلمية، فسوف تصبح القصة أكثر إيجازاً.

كما أن تشكيل يمثل عوامل تؤثر في قرار المعلم عن كمية التفاصيل التي ينبغي طرحها من أجل الحل، وهذا يستلزم من المعلم ذاته أن يكون قادراً على إعادة القصة سواء بتفصيلات قليلة أو كثيرة، اعتماداً على تحليلاته لنشاط المجموعة ومقدار حاجته إليها. وحتى لو تكن أنت من يروي القصة، فإنه من واجبك كميسر للعملية التعليمية التعلمية إلى إرشاد المشاركين في النشاط من أجل الإسهام في رواية القصص بالمقدار المناسب من التفصيلات. وهذا يتم عن طريق التصرف كقدوة مثالية، بحيث يتم توقع ميول الأفراد المتعلمين، وإعطائهم بعض الإرشادات قبل قيامهم بعملية رواية قصصهم للآخرين خارج المدرسة أو لزملائهم داخل الحجرة الدراسية.

2- دمج المادة ذات العلاقة بأفراد المجموعة مع القصص:

يعرف الرواة الجيدون للقصة كيف يعملون على تسويق القصة إلى المجموعة. فلو رجعنا إلى الماضي ونحن صغاراً في المرحلة الأساسية الدنيا عندما كان المعلم يشخص

القصة عن طريق استخدام أسمائنا أو بعض الأشياء التي نحبها كأحد التفصيلات للقصة. ألم نشعر بالاستمتاع والمشاركة في جو القصة بعد أن أصبحنا جزءً مكملاً لتلك القصة؟ ثم ألم يصبح التخيل لدى الجميع فاعلاً؟

الأمر ذاته يحدث مع المتعلمين في الصفوف العليا. فكم يرغبون أو يحبون أن يروا أنفسهم في مواقف تعليمية تعلمية على هيئة قصص. ويبقى أسلوب دمج المادة ذات العلاقة بالقصص بحياة الطلبة في الصفوف الدراسية العليا أمراً سهلاً، وكأنه أشبه بعملية حياكة واقعية لشخصية تثري قصصاً تعود في الأصل إلى حياة الناس الشخصية.

وما أن يصبح المعلم ماهراً في هذا الأسلوب، حتى يجد نفسه وبشكل طبيعي قادراً على تشكيل جميع أنواع القصص من حياة الطلبة الذين يقوم بتدريسهم، أو يأخذها من واقع التاريخ ذاته. وفي هذه الحالة، فإن القصص تبقى قديمة أو مبتذلة ولا طعم لها. ومع ذلك، فإن فن حياكة أو تشكيل المادة الجديدة ذات العلاقة بحياة الطلبة في القصة، سوف يؤدي إلى الإسهام في إيجاد الفرص أمام رواة القصص لعدم تغطية أي زاوية من زوايا حياة الإنسان إلا وقد استغلها كأسلوب مفيد في جزء من قصة تؤدي إلى زيادة استمتاع القصة بها من جهة، وتحقيق أهداف تربوية منشودة يؤكد عليها التعلم الخبراتي أو التجريبي من جهة ثانية.

3- الرغبة الحقيقية في التعرض للنقد من الطلبة:

لا تُطرح القصص من أجل تسلية أصحاب القلوب الضعيفة، بل الهدف منها العمل على فتح المجال الواسع بيننا وبين الناس الآخرين. إنها تمثل أدوات مخيفة من أجل التأمل العميق والتبصر الحقيقي للأمور، مما يدعونا إلى الحاجة لضبط الأفكار والتأملات وعمليات التعلم لدى الآخرين.

ومن حيث المعنى الأصدق للقصص، فإنها ليست أدوات سلوك من أجل الضغط على الآخرين كي يعطونا النتاجات التي نرغب فيها أو نتنبأ بها، لأن الطبيعة التجريبية

أو الخبراتية للقصة تتطلب القابلية للنقد. فهل نرغب حقاً في التعلم من الآخرين؟ وهل يمكننا إزاحة الحواجز المصطنعة التي أقمناها داخل البيئة التعليمية التعلمية من أجل حماية سلطتنا؟

لاشك أن القصص تعمل على توسع الوعي لدينا قبل التركيز عليه. فلو تخيلنا الساعة الزجاجية المملوءة بالرمل لوجدنا أن الجزء العلوي منها واسع، وأن الرمل يمر من خلال المجرى الضيق للغاية قبل أن يسقط إلى حوضٍ واسع في الأسفل.

والقصص تشبه عمل هذه الساعة الرملية الزجاجية من هذا المنظور. فبينما نسبر أغوار الروابط بين القصص التي نرويها وعلاقتها بخبرات الناس الآخرين، فقد تصبح البيئة التعلمية مشتتة وغامضة أو مشوشة. وهنا، فقد يسأل الناس: إلى أين تسير الأمور؟ ومن المحتم في هذه الحالة أن تسأل نفسك السؤال ذاته.

وحتى تسير القصة نحو الممر الضيق للتحليلات وتفتح المجال إلى أفق من التبصر والمعاني المختلفة، فإن القصة ذاتها تبقى حافزاً للتعلم ومؤشراً لمستقبل ذلك التعلم. ومع ذلك، فإن أي شيء من هذا القبيل لن يحدث إذا لم نروض أنفسنا على قبول النقد عند تعاملنا مع المجموعة. فالمشاركة في قصة شخصية تمثل عملاً رائعاً في تليين أو تسهيل عمل أي مجموعة من مجموعات التعلم، وإيجاد نموذج للقصص المفتوحة التي تتطلب العمل مع سحرها الأخاذ، تمهيداً لتحقيق الأهداف المنشودة للتعلم الخبراتي أو التجريبي.

4- أن نكون جديرين بالثقة:

وسواء كنا واعين جيداً بتطبيق مبدأ الثقة أو الصدق أم لا، فإننا غالباً ما نعمل على تقييم ذلك لدى الآخرين، وسواءٌ تتبعنا ولو بإشارة خفيفة الكذب أو الخداع أو أي شكل من أشكال الأنانية أو المقاصد السلبية لدى أحد الأشخاص، فإننا نبتعد عنه. وإن أي أملٍ في بناء جسرٍ من التعاون المثمر مع مثل هؤلاء الناس سوف لن يتم، وسيبقى

الأمل ضعيفاً للغاية لإعادة بناء جدار الثقة الذي اهتز نحوهم. وقد نحاول المرور بخبرة واحدة أو اثنتين كوسائل لدعم عملية بناء الثقة بالمجموعة. ومع ذلك، فإنه ينبغي علينا تجنب رواية القصص للآخرين عن تمجيد النفس أو تعظيمها، لأنه من المستحيل أن تؤدي إلى الوصول لنوع من التأثير الدائم للتعلم الخبراتي أو التجريبي الذي تأمل القصص الهادفة أن تصل إليه.

5- التأكد من وجود تطابق بين القصص التي ترويها وبين أنماط السلوك التي تقوم بها:

نلجأ دائماً إلى التقليل من أثر القصص الشخصية التي نرويها للآخرين عندما تكون تصرفاتنا أو أنماط سلوكنا لا تتمشى مع محتوى تلك القصص أو مقاصدها. فلا أحد يطلب منك أن تكون مثالياً أو كامل الصفات أو الأوصاف. فعندما نقود جماعة ما، فإنه غالباً ما نحتاج إلى التأكيد على المثاليات. وإذا كان هناك تعارض صارخ بين القصص التي نرويها وكيف نتصرف في أنماط سلوكنا اليومية، فإننا سنعمل على تدمير مناخ الثقة والانفتاح والتأمل الذي عملنا على تهيئته عن طريق رواية تلك القصص.

وتعتبر رواية القصة لمجموعة من الأفراد الفرصة المثالية لبناء نموذج عن كيفية التعامل مع القصص بأسلوب تأملي ناجح. وهنا ينبغي إتاحة الفرصة للآخرين لطرح ردود أفعالهم نحو القصة التي قمت بروايتها لهم، كما أنه عليك أن تسمع آراء الآخرين في تلك القصة. وإذا كانت هناك قصة مثيرة لدى أحدهم، فإن عليك الاستماع إليها من جهة، واكتشاف العلاقة بين القصتين من جهة ثانية. فليس هناك من مجال للقول بأنه لا يمكن أن يكون هناك سبب متعمد أو مقصود وراء المشاركة في رواية قصة ما مع الآخرين، ولكن ينبغي التحقق من أن هذه النوايا يجب تطبيقها كجزء من خطوات الاكتشاف. فالتعلم الخبراتي أو التجريبي يدعو إلى الأمور غير المتوقعة حتى يثير التفكير لدى الطلبة بشكل فعال.

6- استخلص الكثير من القصص أكثر مما تقوم بروايتها:

تمثل القصة أقصر مسافة بين شخصين. وتمثل أحد الأسباب الرئيسة لرواية القصة في استخلاص العبرة أو الدروس المستفادة منها. وتعمل القصص في العادة كمجالات للإثارة أو الاهتمام. وعلينا أن نشجع الآخرين على رواية القصص حتى نستخلص منها تلك الدروس المرغوبة في التعلم الخبراتي أو التجريبي.

وفي الوقت الذي تزداد فيه الخبرات الشخصية التي يشترك فيها الإنسان مع الآخرين، فإن الأمر ذاته لا يحدث مع التعلم الخبراتي سواء من الناحية الكمية أو من الناحية الكيفية. وحتى إذا لم يشارك أحد في رواية قصته على الآخرين بصوت مسموع، فإن القصة التي نعمل على روايتها تعوض الأمر بسلسلة من الحوادث التأملية الداخلية.

ويحاول الأفراد في العادة أن يراجعوا شريط خبراتهم الشخصية من أجل حصر تلك التي تتشابه أو تتطابق مع تلك التي نخبرهم عنها أو نقوم بروايتها لهم. وبعبارة أخرى، فإن القصص التي نستخلصها من الآخرين ليست دائماً ذات علاقة بما لدينا من قصص متنوعة.

ويحدث التعلم الخبراتي أو التجريبي عندما يتم ربط البيئة أو تفاعلها مع الاحتمالات المختلفة. وتعمل القصص التي نقوم بروايتها على حلحلة عملية التعلم ذاتها، فنحن نمر بالخبرة جنباً إلى جنب مع النمو في رؤىً أو استبصارات جديدة. وتستخدم القصص للمساعدة في التخلص من الهفوات أو المشكلات التي يتم الوقوع فيها من وقت لآخر، حتى يتم حدوث التعلم بالمرور في خبرات تعلمية تجريبية شخصية، أو بالاستفادة من خبرات الناس الآخرين أو معارفهم.

وهنا ينبغي التفكير جيداً في عملية استخلاص خبرات الأفراد الآخرين وربط ذلك كله بالمناقشات التي تثار من وقت لآخر، بدلاً من رواية قصصٍ لتحقيق أهدافٍ

مقصودة. وبالطبع، فقد يجد الإنسان نفسه أحياناً وقد شارك الآخرين في رواية قصة ما ولنقطة معينة خلال موقف تعلمي أو عندما تطرح قضايا محددة، ولكن التعلم الخبراتي أو التجريبي ليس عبارة عن خطبة جماهيرية عامة أو عملاً تدريبياً من أجل الرغبة في السمعة أو حُب الظهور أمام الآخرين.

7- احترم قصص الآخرين وانفتح نحوها وتجنب الحكم المسبق عليها:

فعلى المعلم الذي يحرص على نجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي أن يتعامل باحترام مع جميع القصص التي يرغب في سماعها أو قراءتها أو المشاركة في روايتها. وهنا، فإنه لابد من تطبيق ذلك بدقة متناهية. كما ينبغي تجنب محاولة معرفة قصص الآخرين أو إجبارهم على روايتها، فالناس يرغبون في المشاركة برواية قصصهم متى يشعرون أن ذلك مناسباً، ومتى يكونون جاهزين لذلك، وبالطريقة التي يرون بأنهم لا يخالفون الشعور بذاتهم أو بشخصياتهم.

إن أزهى الصور التي نملكها في حياتنا تتمثل في القصص المستقرة في أعماق صدورنا أو نفوسنا. فهي تدعم بقوة شبكة الخبرات البشرية، لأن كل قصة جديدة تعمل كخيوط تفكير تربطنا بالماضي، وتجعل الحاضر ذا أهمية بالغة، وتعمل على تشكيل هيئة المستقبل. إن القصص بطبيعتها هي عالم أصغر لما نحن عليه، لذا ينبغي التأكيد دائماً على احترام قصص الآخرين وشخصياتهم وعدم الحكم المسبق عليها. كما يصعب علينا الفهم الدقيق لأسرار الناس أو خفاياهم في رحلاتهم المتعددة، وليس هناك من حاجة لمنافسة بعضنا بعضاً في هذا المجال، فالقصص ظهرت أصلاً من أجل المشاركة في الوجود معاً. وهنا، فإنه لابد من التصرف بحيادية، وفهم، ولطف، وأن تبقى القصص دوماً عاملاً مساعداً يؤدي للوصول إلى الحكمة والفائدة المنشودة التي يركز عليها التعلم الخبراتي أو التجريبي.

8- اربط القصص ببعضها:

على المعلم أن يتعامل مع كل قصة على أنها عبارة عن حجر من أحجار البناء الذي يمكن وضعه مع غيره من الأحجار كي يشكل فهماً كبيراً لتلك القصة. فإذا بقيت القصص معزولة على سبيل المثال فهي كالتماثيل المهجورة في المعابد التي تمثل دليلاً على إنجازات البطولة، ولكنها في الوقت نفسه تكون خالية من العمق والأهمية.

لقد تمَّ تطوير أسلوب يعمل على تسهيل عمل المجموعة في القصة يدعى أسلوب "دمج القصة"، والذي يساعد المجموعات على رؤية نقاط التواصل بين القصص. إنها أسلوب عصف ذهني يسمح للمجموعات لاكتشاف العلاقات بين قصصهم الشخصية وبين قصص الآخرين، وأيضاً بين مناقشات المجموعة. وهنا، فإن على المعلم ألا يترك أي فرد من المجموعة دون دور أو نشاط يقوم به، إذ ينبغي إيجاد نوع من التاريخ المشترك بين الأعضاء في رواية القصص الشخصية لديهم، ولاسيما تلك التي تتداخل مع بعضها في الرواية أو نوع الخبرات التي اشتملت عليها القصص.

وتتلخص مهمة المعلم بعد ذلك في تذكر تلك القصص أو تسجيلها، ثم الإصغاء إليها ثانية من أجل البحث عن كم هي ترتبط مع بعضها بعضاً. كما يطلب من المعلم أن يحث أفراد المجموعة على القيام بالمهمة ذاتها من أجل إبقاء الحماسة والحيوية لدى المجموعة دون أي تراجع من جانب المعلم أو من جانب أفراد المجموعة ذاتها من الطلبة في أي صف من الصفوف الدراسية.

وتظل القصص تمثل انعكاساً للمشهد التفاعلي بصورة عامة. فالقصة الواحدة تقود المعلم ومعه المجموعة إلى قصة أخرى، بحيث أنه قبل معرفة تلك القصة ستجد نفسك أمام خبرات متنوعة تتقاطع مع بعضها بعضاً. فالقصص تتشابه إلى حد كبير مع قطع الزجاج الصغيرة المتلاصقة في اللوح الزجاجي الموجود في الشباك. ففي كل لحظة تشرق فيها الشمس وتخترق ذلك اللوح، فإن ألواناً وظلالاً جديدة من المعاني سوف تتداخل مع بعضها بعضاً.

وهنا، فإن الأشخاص الذين يصغون جيداً إلى القصة، يلعبون دور الشمس التي تخترق حبيبات زجاج الشباك. وهذا يمثل في الواقع أكثر الأمور إثارة للمعلم كميسر للمعلومات وكمستوعب بعمق للقصص. فهو من النادر أن يعلم ما قد يظهر على السطح من أمور وأحداث، ولكن يبقى لديه في الذهن أنه ما دامت نقاط التواصل قوية بين القصص المطروحة، فإن درجة التعلم ستكون كبيرة لدى مجموعة الأفراد أو الطلبة، وهو ما ينشده التعلم الخبراتي أو التجريبي في الواقعين التربوي والحياتي من تحقيق للأهداف المرغوب فيها.

9- إتاحة المجال للمشاركة في القصة عند التخطيط للتعلم:

عندما يحين الوقت لمراجعة المقررات الدراسية، فإن تسهيل أنشطة التعلم الخبراتي عن طريق رواية القصص ليست من أجل ضعاف القلوب، بل إنها تتطلب الجرأة، والصدق، والأصالة، والقدرة العالية على التفكير. وهنا يكمن السر في العملية كلها، وهو أنه ما أن يصبح المعلم معتاداً على قلة التشدد والضبط، وأكثر تشاركية مع المجموعة، فإن التعلم يصبح أكثر أهمية وأعظم تأثيراً.

وفي الوقت نفسه، يجب أن تكون لدى المعلم الرغبة الحقيقية في التنازل عن مقدار معين من صلاحياته أو مسؤولياته، من أجل زيادة مسؤولية وصلاحية المجموعة ذاتها، بحيث أنه ما أن يعمل المعلم على جعل رواية القصص هي الأساس لأنشطة التعلم الخبراتي أو التجريبي، فإن دوره يكاد ينتهي لصالح الطلبة أو الأفراد. فالقصص تتطلب الإصغاء الفعال، لأن القصص أيضاً ستبقى هي الأكثر فاعلية عندما تستخدم كأداة لتسهيل عملية المشاركة للطلبة أو الأفراد، وهذا يمثل هدفاً أساسياً من أهداف التعلم الخبراتي أو التجريبي.

أفكار مفيدة لاستخدام القصص من أجل تنشيط التعلم الخبراتي أو التجريبي:

طرح المربون عدداً من الأفكار النيرة لتنشيط التعلم الخبراتي أو التجريبي من جانب المعلم عن طريق استخدام القصص المتنوعة منه ومن الطلبة، والتي تتمثل في الآتي:

أ- الإجابة عن أسئلة الآخرين باستخدام القصة:

فأسئلة الناس غالباً ما تكون مفيدة ومهمة، لأنها تعني أنهم يفكرون جيداً. وهنا تتلخص مهمة المعلم كميسر للتعلم الخبراتي في أن ينتقل الناس إلى عالم التفكير. فرواية القصة أو إيجاد أحد الأفراد في المجموعة لكي يشارك الآخرين فيها يؤدي في الحقيقة إلى إغناء أو إثراء المناقشة. وفي العادة، عندما يكون هناك استفسار أو سؤال، فإن على المعلم أن يعمل على التخفيف من أسباب عدم التأكد من الإجابة. ومع ذلك، فإنه ينبغي ألا يكون ذلك من مجالات الاهتمام، بل لابد من التمسك حتى بآراء العلماء الرومان القدامى مثل الشاعر رينر ريلكي Rainer Rilke الذي كتب إلى أحد الفتيان الذين يلتحقون بصفوف التعليم قائلاً له: "تعلم أن تحب الأسئلة التي تطرح عليك أو التي تقوم بطرحها على الآخرين".

إن إجابة السؤال عن طريق رواية القصة تشجع الناس على الجلوس وتشكيل حلقات لمناقشتها بطرق جديدة. فالقصص تشجع على الاكتشاف الذاتي والاكتشاف الجماعي، وأن الأسئلة تصبح كحجارة البناء، وأن كل سؤال يعمل كخيط جديد يتم نسجه في بساط معقد من المعرفة والحكمة، وأنه عندما يتم استخدام القصة، يصبح من الضروري التأكد من تشجيع الأفراد على العمل بالتوازي بين القصة التي تمت روايتها وبين الأسئلة التي تمَّ طرحها، وإذا تعثر الطلبة في مثل هذه الحالة، فإن على المعلم طرح مجموعة من التحليلات والتعمق في الأمور.

ب- استخلاص القصص من المجموعة:

وهنا لابد من طرح السؤال الآتي: هل هناك موضوعات عامة تم ربطها بتعليقات الناس أو أفراد المجموعة؟ فالملاحظات أو التعليقات أو التعقيبات التي تطرح خلال

مناقشات الفريق تميل في العادة إلى أن تتجمع حول موضوعات معينة، وبدلاً من جمع الانتقادات الموجهة للمجموعة أو أفرادها، فمن الضروري استخلاص القصص منهم واستخدامها كأدوات تنظيم.

وهنا، فإن على المعلم الطلب من أفراد المجموعة من المتعلمين بأن يطرحوا أمثلة على هذه القصص، وأن يقوموا بتفريغ ملخص لكل هذه القصص في نموذج خاص بها، لأن ذلك يمثل البوابة الرئيسية للتحليلات والرؤى المختلفة. وتأتي بعد ذلك عملية كتابة خبرات الآخرين من أجل التوصل إلى نقاط جديدة وتعزيز النقاط السابقة.

وتبقى القصص تمثل أدوات عظيمة الأهمية، وذلك عندما يكون لدى المعلم الكثير من المعلومات المعقدة، حيث يمكن معالجة هذه القصص ببراعة كبيرة عن طريق ترميز الكثير من المعلومات وترجمتها بدرجة أكثر فاعلية من لو تركت هذه المعلومات على حالها. إن استخلاص القصص من خلال مناقشة المجموعة، سوف يساعد المعلم كثيراً على أن ينظم تعليقات الطلبة أو أفراد المجموعة مع بعضها بعضاً بطريقة ذات فائدة ومعنى، تجعلهم يرغبون في تذكرها جيداً في المستقبل.

ج- استخدام الاستعارة أو التشابه:

وهنا يُطرح السؤال الآتي: هل يحتاج الناس أو أفراد المجموعة إلى فكرة أو إلى مفهوم للتوضيح؟ وعلى المعلم في هذه الحالة أن يساعد أفراد المجموعة على تصور الفكرة أو المفهوم الذي يعمل على توضيحه أو شرحه، وذلك عن طريق تطبيق مبدأ استخدام الاستعارة أو التشبيه من مجالٍ آخر. فعندما يتم استخلاص مثال من مجال يكون أفراد المجموعة متآلفين معه، فإنه يؤدي إلى تأسيس نوع من الصلة التعلمية بالمعارف والمعلومات الجديدة التي يتم تقديمها لهم.

ومثل هذه الاستعارات أو التشبيهات تستخدم كي تلعب دور القصص التي تسمح لأفراد المجموعة بعمل محاكاةٍ عقلية تؤدي إلى القيام بأنشطة تعلمية تعليمية جديدة.

وعندما يزود المعلم الطلبة بواحدٍ من هذه الأنشطة، فإن عليه أن يطالبهم بالتفكير بآخر من جانبهم، لأن ذلك يعمل على دعم المفهوم لديهم ويعطيهم الثقة العالية نحو ذلك النشاط. كما يؤدي هذا كله إلى تأكيد المعلم على أن الطلبة قد استوعبوا فعلاً المفهوم الذي تمت دراسته.

د- القيام برواية القصة حتى تتغير الطاقة لدى المجموعة:

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما المقصود بطاقة المجموعة؟ وهي التي تتأرجح صعوداً وهبوطاً من وقت لآخر، وتلعب القصة دوراً لتحفيز المجموعة وتنشيطها، كما تستطيع القصص مساعدة المجموعة على الاسترخاء أحياناً والتمركز حول موضوع معين. فهذه القصص تبقى تمثل في الواقع أدوات رائعة لخلق بيئة تعليمية تعلمية ملائمة. وعلى المعلم التأكد من تطوير أو جمع ذخيرة كافية من القصص، والتي ليس من المفروض أن تكون طويلة حتى تكون فعالة، وإلا فيجب أن يقوم المعلم بروايتها بنفسه بطريقة مختصرة. ويظل التحدي الرئيسي الذي يواجه المعلم كميسر للعلم والمعرفة أن يصبح مدركاً لعملية تغيير الأدوار داخل المجموعة. فمن مهام المعلم الرئيسة الوصول إلى أفضل مستوىً للبيئة التعلمية المثالية، وذلك عن طريق استخدام القصص من أجل إدارة المجموعة من جديد ودعم طاقة المجموعة من وقت لآخر، حتى يتم تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي بشكل دقيق.

هـ- رواية القصة باستخدام الصوت ولغة الجسد:

وهنا يطرح السؤال التالي: ماذا يفعل الناس بأجسادهم عندما يتحدثون مع غيرهم؟ فالمطلوب من المعلم في هذه الحالة أن يعمل على التناغم بين أقوال أفراد المجموعة وحركة أعضاء أجسامهم خلال روايتهم للقصة، بحيث يكونوا على دراية تامة بالربط بين ما يعبرون به من كلام أو حديث وبين حركة أجسادهم، كي يقوموا بتعديل لغة الجسد Body Language لديهم، لأنهم إذا تعودوا على هذا النوع من

التناغم، فإنهم سيدركون تماماً عملية التغيير في عواطفهم مقرونة بحركة أطراف أجسادهم، لما لذلك من تأثير في تحقيق أهداف رواية القصة ذاتها.

و- التحقق من صحة العواطف وتبدلها عن طريق القصة:

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: هل هناك عواطف مخفية لدى الطلبة؟ وهذا يتطلب من المعلم أن يروي القصة بطريقة تعكس العواطف والأحاسيس لدى أفراد المجموعة، بحيث يتم التحقق من العواطف التي لا يتم التصريح علانيةً عنها، والسماح لهم بالانتقال إلى الماضي الذي حدثت فيه تلك القصة.

وإذا ما ظهرت للعيان بوادر مشاعر سلبية لدى بعض الطلبة، فإنه يمكن فحصها أو التأكد منها عن طريق القصة، والعمل على تحويلها إلى مشاعر وأحاسيس إيجابية. فالقصص تمثل في العادة أدوات حساسة للتواصل، حيث يمكن استخدامها في العادة كمرآة لملاحظة أنماط سلوك المجموعة وتفاعلاتها أو نشاطها. فعلى سبيل المثال، إذا شعرت المجموعة بالتأثر الشديد أو الضعف بعد الانتهاء من المناقشة أو الدورة التدريبية، فإن على المعلم أن يشاركها بقصة يعرف أنه سيكون هناك صدىً لتلك المشاعر الحساسة أو الضعيفة.

وعلى المعلم أن يكون حذراً في هذه المنطقة الخطرة، حيث أنه مع تطبيق أي أسلوب، فلابد من الأخذ بالحسبان عدم الإساءة إلى تلك المشاعر أو الأحاسيس، فعندما نستطيع إلقاء الضوء على تلك العواطف أو الأحاسيس أو العمل على كشفها، فإن أفراد المجموعة يتأكدون من أهدافنا أو مقاصدنا. فالقدرة على إدارة أفراد المجموعات يتحقق عن طريق استخدام أساليب التحفيز أو الدافعية لدعم المشاعر والأحاسيس الإيجابية ومحاولة التخفيف من العواطف السلبية. فالأصالة والرعاية الحقيقية لمشاعر الطلبة وعواطفهم النبيلة يجب أن تمثل الأولويات التي ينبغي أن نفكر فيها خلال عملية تنفيذ التعلم الخبراتي أو التجريبي.

ز- العمل على رواية القصة لتغيير وجهات نظر الآخرين:

والسؤال الذي يمكن طرحه هنا هو: هل وصلت المجموعة إلى طريق مسدود؟ فالقصص يمكن لها أن تستخدم من جانب المعلم النشط كأدوات فاعلة لإثارة التفكير عند الطلبة، لاسيما وأن المجموعة بكامل أفرادها قد تصل إلى طريق مسدود خلال مناقشة إحدى المشكلات أو القضايا. بحيث يصعب التفكير في احتمالات أخرى. فقد تحدث عالم النفس المعروف جيمس هيلمان James Hillman عند وصول الأفراد أحياناً إلى طريق مسدود في عادات التفكير أو أنماط السلوك. وهنا تصبح القصص الملاذ الأنسب للانسحاب من هذه المواقف السلبية والانتقال بمخيلات الطلبة وتفكيرهم إلى مكان جديد أو إلى طريقة أفضل، حيث يمكن أن تكون القصص مصادر غنية للسخرية والتناقض، مما يعمل بحيوية على تحدي تفكير المجموعة وقيادتها إلى مسارات جديدة أكثر فائدة وأشمل في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة التي يسعى التعلم الخبراتي أو التجريبي إلى تحقيقها.

ح- استخدم قصص الطلبة لتفعيل لعب الدور الهادف:

والسؤال المهم المفيد هنا يتمثل في الآتي: هل الطلبة خصوصاً والناس عموماً يتشاركون في أنماط خبرات متشابهة؟ فمن المعروف أن مشاركة الطلبة بعضهم بعضاً في الخبرات والمناقشات قد يؤدي إلى استجابتهم بطرح قصص متشابهة، والتي يمكن إعادة النظر فيها من أجل اختبار أنماط السلوك المتغيرة عن طريق تحويلهم إلى لعب دور هادف.

وفي هذه الحالة، ينبغي على المعلم أن يستأذن الطلبة من أجل استخدام القصص التي طرحوها أو التي سيعرضونها كلعب أدوار لأفراد المجموعة ككل، وأن يستخلص أكبر قدر ممكن من التفصيلات عن كل موقف أو طالب للمساعدة في إعادة القصة من جديد كلاعب دور في أزياء وأقنعة ملائمة لتلك القصة. كل هذا يساعد أفراد المجموعة على زيادة فهم القصة والعمل بموجبها كمحاكاة افتراضية.

كما أن مثل هذه الأدوار تعطي راوي القصة الفرصة المناسبة للغوص بعمق في الخبرات الماضية واكتساب رؤىً جديدة، وسوف تتاح للذين يصغون لرواية القصة

الفرصة لمراجعة خبراتهم من أجل الوصول إلى العناصر أو النقاط المتقاربة أو المتماثلة. وفي الوقت ذاته، فإن مهمة لعب الأدوار يمكن تطبيقها بطرق أو أساليب مختلفة، اعتماداً على طبيعة الدور ذاته والموقف التعلمي المنشود.

وهنا، فإن على المعلم أن يستخدم حكمته وتقييماته. فإذا كان هناك شك أو غموض في أمر القصة، فيجب على المعلم دائماً أن يطلب من راوي تلك القصة أن يقوم بنفسه بلعب الدور، في الوقت الذي يبقى فيه المعلم متمسكاً بالدور الأساس. وتظهر في هذه الحالة تحديات عديدة يتمثل أخطرها في تحويل القصص إلى مواقف لعب دور متعددة من جهة، ومعرفة الوقت الأنسب لوقف أو تجميد الدور من أجل الإشارة إلى أمور تعلمية تعليمية مهمة، والحصول على اقتراحات أو توصيات من المجموعة أو السماح لها بالتقدم خطوات في عملية التعلم من جهة ثانية.

وبصورة عامة، فإن تطبيق لعب الدور لمدة (15) ثانية على سبيل المثال قد يتبعه نشاط أو حيوية من جانب أفراد المجموعة لفترة من الزمن قد تصل إلى ربع ساعة. ومن بين الأمثلة على أنواع المناقشات التي يمكن للمعلم أن يديرها بعد تنفيذ لعب الدور، أن يطلب من أفراد المجموعة الطلابية تحليل كيف أن القصص التي طرحوها يمكن أن تختلف عن غيرها إذا ما عملوا على تبني استراتيجيات حددتها المجموعة، وكيف سيحاول أفراد تلك المجموعة بصورة مختلفة عندما يجدون أنفسهم في مواقف مشابهة.

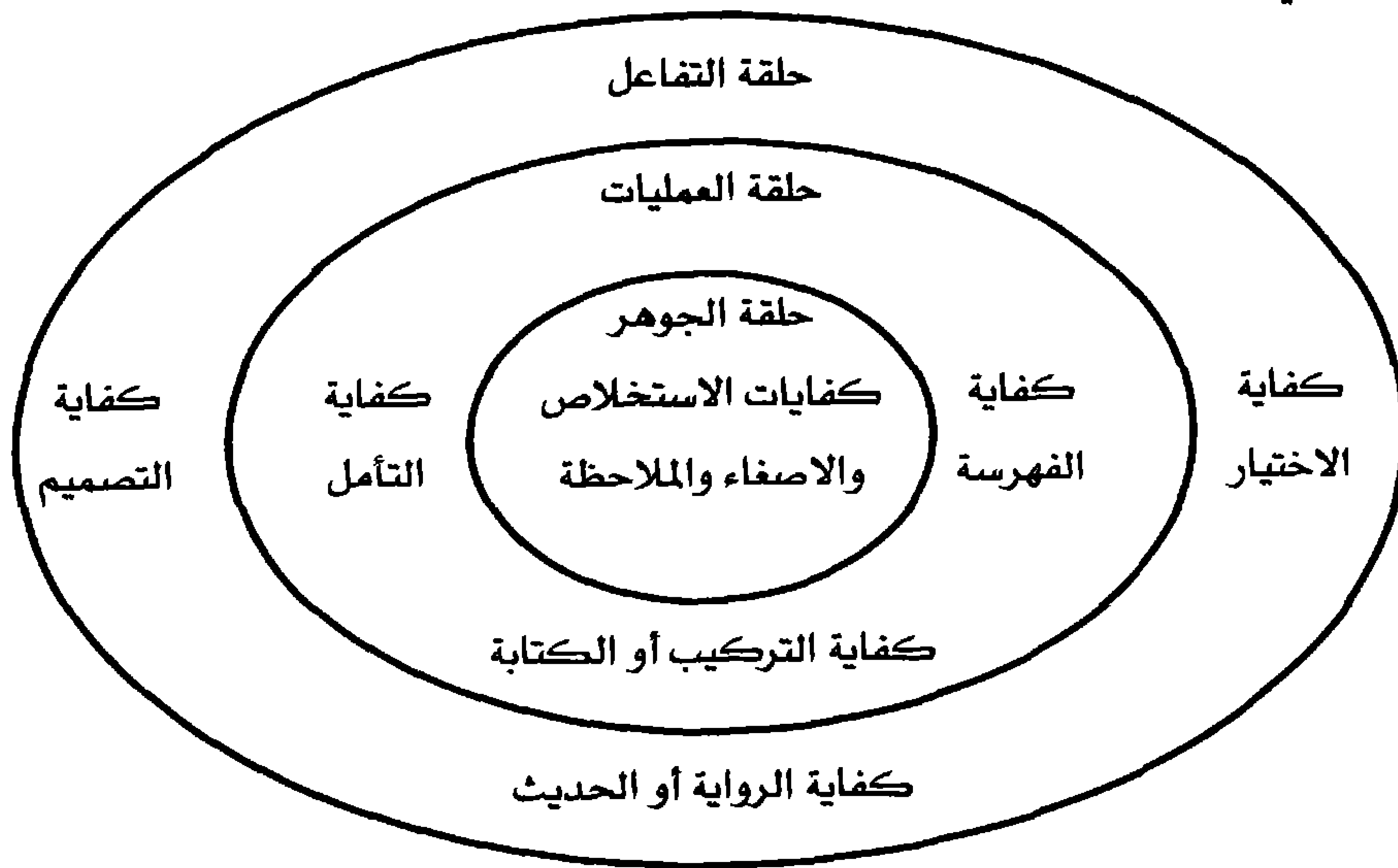
ط- استخدام النكتة الهادفة مع القصة:

ويُطرح هنا سؤال مهم يتمثل في الآتي: هل أصبحت المجموعة تمارس جيداً عمليات التحليل؟ وفي هذه الحالة تبقى النكات أو الدعابات الخفيفة الهادفة تمثل أدوات عظيمة لجعل أفراد المجموعة أقل في الأمور التحليلية. فالدعابة أمر مضحك ويؤدي إلى الاستمتاع أو التسلية إذا كانت هادفة تربوياً، بحيث تخفف عن الطلبة عناء المناقشة، وتعيد الحيوية والنشاط إليهم لمتابعة الأدوار المطلوبة منهم لتوضيح مغزى القصص وفوائدها، لأن الخبرة في النكتة أو الدعابة الهادفة هي أنها تأتي بشكل

مفاجئ يشجع أفراد المجموعة على أن يكونوا أقل نقداً أو تحليلاً للأمور، وأكثر إبداعاً أو أصالة في الطروحات أو الحلول أو الأفكار.

الكفايات الضرورية للقائد التعليمي الذي يتعامل مع القصص:

من المعروف أنه بمقدار ما يتعامل القائد التربوي أو التعليمي مع القصص، بمقدار ما يتأكد من أنه يجب توافر مجموعة من الكفايات التي تجعل منه فاعلاً في التواصل مع الطلبة، ويتعلم إلى أقصى درجة ممكنة من القصص، ويفكر بعمق فيها. وفي هذا الشأن، استطاع المربي المعروف شارب Sharp بعد تعامله مع (500) قائد تربوي في مجال رواية القصص لتفعيل التعلم الخبراتي أو التجريبي أن يطور خريطة للكفايات الضرورية لهذا القائد عند التعامل معها، تتألف من ثلاث حلقات وتسع كفايات كما يوضحه الشكل الآتي (5):



الشكل (5)

خريطة كفايات القائد المتعامل مع القصص

وفيما يأتي توضيح لخريطة كفايات القائد التربوي الذي يتعامل باستمرار مع القصص لتفعيل التعلم الخبراتي أو التجريبي، والتي تشتمل على ثلاث حلقات رئيسة وتسع كفايات. وتتضمن الحلقات الثلاث كلاً من: حلقة الجوهر أو الأساس Core Ring،

وحلقة الطريقة أو العمليات Process Ring، وأخيراً حلقة التفاعل Interaction Ring. أما عن الكفايات التسع فتشمل الآتي:

كفاية الاختيار	Selecting Competency
كفاية رواية القصص	Telling Story Competency
كفاية التصميم	Modeling Competency
كفاية الفهرسة	Indexing Competency
كفاية التركيب أو التأليف	Synthesizing Competency
كفاية التأمل	Reflecting Competency
كفاية الاستخلاص أو الاستنتاج	Eliciting Competency
كفاية الإصغاء	Listening Competency
كفاية الملاحظة	Observation Competency

وتمثل الحلقات الثلاث الكبيرة مستويات كفايات القصة الشخصية بعد ربطها بكل من التواصل والتعلم. كما أن كل حلقة تتألف من ثلاث كفايات. فالحلقة الخارجية المسماة حلقة التفاعل Interaction Ring تُشكل الكفايات التي يتم استخدامها من أجل التعامل مع العالم الخارجي. ويظن العديد من الناس بشكل خاطئ بأن استخدام القصص سوف يتطلب أموراً إضافية لمعرفة أي القصص التي يمكن اختيارها وتكون في الوقت نفسه مناسبة لروايتها للآخرين. ومع أن ذلك يمثل كفايات مهمة، إلا أنه يعتبر سطحياً عن مقارنته بالكفايات الأخرى.

فمن المعروف أن الطلبة يتواصلون مع غيرهم بدرجة أفضل عن طريق استخلاص القصص أو استنتاجها بدلاً من روايتها. وبناءً على ذلك، فإن قيمة عظيمة تعطى للكفايات الموجودة داخل حلقة الأساس أو الجوهر Core Ring أكثر من تلك الموجودة داخل حلقة التفاعل Interaction Ring الواقعة على أطراف خريطة الكفايات ذاتها،

والتي تشمل إضافة إلى كفاية الاختيار Selecting Competency كفاية أخرى هي كفاية التصميم Modeling Competency.

وهناك مستويان مهمان لكفاية التصميم: يصف الأول منها كيف تؤثر أفعال الأفراد أو أنماط سلوكهم على تشكيل معتقداتهم واتجاهاتهم وقيمهم. فمن خلال هذه الأفعال أو التصرفات يعمل الأفراد على إيجاد القصص، وأنهم غالباً ما يميلون إلى تذكر أفعالهم أكثر من كلماتهم. وسواء فعلوا ذلك بوعي أو بدون وعي، فإنهم يلاحظون السلوك أو الأفعال، ويبحثون عن التناقضات بين الأقوال والأفعال، مما يصبح لديهم القدرة على تأليف قصص، آخذين في الحسبان كيف تؤثر أنماط السلوك أو التصرفات كثيراً على الناس ككل.

ومن الجدير بالذكر أن الأفعال أو أنماط السلوك البشري لأشخاص ما تصبح جزءً من قصص أناس آخرين. وعلاوة على ذلك، فإن الأفعال لبعض الناس تسبب انعكاسات أو تأملات لدى بعضهم الآخر. كما أن الأفعال الهادفة تترك آثاراً أو علامات واضحة في البيئة، وتنتقل بسرعة عن طريق القنوات الشخصية للتواصل، حتى تصل إلى أهداف غير محددة، وخارج المدى المرسوم لها أصلاً.

أما المستوى الثاني لكفاية التصميم فيتلخص في القدرة على إيجاد تمثيلات قهرية أو مفروضة بالقوة للمفاهيم التي نحاول أن نتواصل بواسطتها مع الآخرين. وهنا تكون عملية تطوير التسهيلات من خلال استخدام التشبيهات والاستعارات والكلمات التصويرية والرسوم، هي في الأساس عناصر صغرى داخل كفاية التصميم ذاتها.

أما الحلقة الكبيرة الثانية ضمن خريطة كفايات القائد التربوي المتعامل مع القصص فتتمثل في حلقة الطريقة أو العملية Process Ring، والتي تتميز بجميع الأشياء أو الأمور الداخلية التي يفعلها الطلبة داخل عقولهم عندما يكون لديهم الوعي أو الإلمام بالقصص التي يعرفونها أو التي نسجوها، أو حتى قصص الآخرين التي

سمعوها من قبل. ومن الصعب مناقشة الكفايات الثلاث تحت أي نظام سببي، وذلك لأن هذه العمليات الداخلية الثلاث المتمثلة في الفهرسة، والتركيب، والتأمل، تحدث في معظم الأوقات بشكل متوازي وليس بطريقة تتابعية.

فكفاءة التأمل تمثل في الواقع النظام الذي يطوره الناس من أجل وقف عملية ملاحظة القصص التي يلمون بها أو يعرفونها. وفي الوقت الذي يجمع فيه الأفراد رؤى أو وجهات نظر جديدة من القصص التي نعرفها، فإن قدرة عالية من التأمل تتطور أو تنمو بحيث تشجعهم على الأخذ بالحسبان آراء الآخرين وقصصهم ووجهات نظرهم. ويعود ذلك إلى أن التأمل يعطي الأفراد في العادة فرصة للتصرف بحيوية، ويعمل بشكل مستمر على مراجعة مصافي الإدراك الحسي، وذلك لفهم تلك القصص بعمق، من أجل تفعيل التعلم الخبراتي أو التجريبي بدقة متناهية.

أما عن الكفاية الثانية في حلقة الطريقة أو العملية Process Ring فتتمثل في التركيب أو التأليف Synthesizing. فعند التأمل بالقصص التي يعرفها الطلبة، فإنهم يبدأوا بالبحث عن نقاط التواصل مع قصص أخرى ومع مجالات معرفية أخرى متنوعة. فمن خلال القيام بعملية التركيب أو الكتابة أو التأليف Synthesizing يكتشف هؤلاء الطلبة العلاقات بين خبرات وأفكار ومفاهيم ومعارف سابقة غير مترابطة. وهنا يتم أخذ أجزاء المعلومات الجديدة وتحويلها إلى رؤى جديدة. فالصلة بين التعلم والقصص يمكن إيجاده في هذه الكفاية بشكل واضح.

وكان المربي شانك Schank هو أول من أكد على أن القدرة على إيجاد قصة في مجال واحد ثم تطبيقها بالتجانس أو التطابق مع أخرى يمثل سمة مميزة من سمات الذكاء. وحتى يكون الأمر فاعلاً في هذا الخصوص، فإن ذلك يتطلب وجود الكفايات الثلاث المتمثلة في التأمل والتركيب والفهرسة في آنٍ واحد.

وتتلخص الكفاية الأخيرة من كفايات حلقة الطريقة أو العملية Process Ring في كفاية الفهرسة Indexing، حيث يتم تسجيل خبرات الطلبة التي مروا بها كقصص في ذاكرتهم بشكل غير مرتب ضمن فئات، علماً بأن كل خبرة يمكن فهرستها أو إعادة فهرستها بطرق مختلفة. ويزداد الأمر تعقيداً بظهور الحقيقة التي تقول بأن كل شخص يطور لنفسه نمط الفهرسة الذي يريد. فكل فرد يختلف عن زميله في استخدام الرمز أو الرموز المتبعة في فهرسة الخبرات التي مرَّ بها، والتي يتعلم الكثير منها عند الرجوع إليها من وقت إلى آخر.

إن تطوير فهرسة غنية من جانب الشخص، سوف يمكنه من إدراك تطبيقات القصص التي يعرفها في مواقف تعلمية مختلفة. فلا يستطيع الطالب إزاحة الغطاء عن أنماط العلاقة ومواجهة الصدى الكبير لها بين خبرات الآخرين وخبراته الذاتية بطريقة متأنية للحصول على فهرسة متنوعة إلا عن طريق الإلمام بكليهما.

وتتمثل الحلقة الثالثة من حلقات خريطة كفايات القائد التربوي الذي يتعامل مع القصص في حلقة الجوهر أو الأساس Core Ring، التي تتضمن الكفايات المهمة الأساسية، والتي توصف بأنها قلب استخدام القصص بفاعلية عالية، بحيث تصبح وسيلة التواصل الأفضل والتعلم الأنسب بالنسبة للطالب.

وتبقى جميع الكفايات الأخرى معتمدة بالدرجة الأولى على الكفايات الجوهرية التي تتمثل في الاستخلاص Eliciting، والإصغاء Listening، والملاحظة observation. فالإصغاء يمثل الخيط الأكبر الذي يلف الكفايات الثلاث في حلقة الجوهر. فمثلاً، إذا كان الطالب قادراً على استخلاص متطلبات القصص، والانتباه إلى كل واحدة منها، فهذا يمثل قدرة أساسية لتنشيط التعلم الخبراتي أو التجريبي.

ومع ذلك، فإن فصل القصص الخاصة بكل طالب عن القصص الخاصة بزملائه، يتطلب عملاً بارعاً ومهارات ملاحظة ثاقبة، حيث ينبغي الأخذ بالحسبان

الأسئلة التي ينبغي طرحها والقصص التي يفضل تحديدها لتعزيز عملية حفز الآخرين على روايتها وكتابة الدروس أو العبر المستفادة عن طريقة روايتهم ولغة الجسد لديهم خلال تصرفاتهم المتنوعة وخلال رواية تلك القصص.

كما ينبغي أن يكون الشخص مُلماً بطرق التفكير الذي يمتلكه. وهنا يتم التأكيد على أن كفاية الإصغاء تربط جوانب التفكير مع بعضها، وأنها تشمل أموراً أخرى غير السمع. وما أن يتم جمع المعلومات، حتى يشجع الإصغاء على التخيل. وما يتم سماعه من جانب الطالب، يتم دمجه مع الخبرات التي يمر بها، وأن المعلومات الجديدة يتم دمجها هي الأخرى مع القديمة، بحيث تصبح ذات صلة، وإذا لم يتم ذلك فسينتهي الأمر دون فائدة قبل وصول تلك المعلومات إلى المستفيدين منها أو الراغبين فيها.

مراجع الفصل العاشر

- Alterio, Maxine & McDury, Janice (2013). **Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning**. London: Routledge.
- Baker, Ann C.et.al., (2012). **Conversational learning**: **An experiential approach to knowledge creation**. Boston: Praeger.
- Baldissin, Nicola et.al., (2013). **Business game-based learning in management education**. New York: Lulu-com.
- Brown, Donald R. (2009). **Experiential approach to organization development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Book Company.
- Bush-Bacelis, Jean L. (2008). "Designing and improving an outdoor experiential learning course". **The Scholarship of Teaching and Learning,** 2(1), 35-44.
- Chaltain, Sam (2011). **Faces of learning: 50 powerful stories of defining moments in education**. Boston: Jossey-Bass.
- Clarke, David J. and Jennings, Charles (2013). **Experiential learning: Bringing knowledge to life.** New York: Toolwire.
- Clarke, John H. (2013). **Personalized learning: Student-designed pathways to high school graduation**. Boston: Corwin Publishers.
- Corey, Marianne and Corey, Gerald (2014). **Groups: Process and Practice**. New York: Cengage Learning.

- Cress, Christine M. et. al., (2013). **Learning through serving**. New York: Stylus Publishing.
- Frederick, Garman (2012). **Sport and recreation operations: Experiential learning in sport management**. New York: Kendall Hunt Publishing.
- Freedman, Arther M. & Leonard, Skipton (2013). **Loading organizational change using action learning**. Washington, D.C.: Learning Through Action Publications.
- Ghaye, Tony (2011). **Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action**. London: Routledge.
- Huerta-Wong, Juan E. (2011). **Experiential learning and virtual learning environments**. New York: LAP Lambert.
- Kohonen, Viljo (2012). "Learning to learn through reflection: An experiential learning perspective". University of Tampere Publication.
- Kostolanyova, K., Samanova, J., & Takacs, O. (2011). Classification of Learning Styles for Adaptive Education. **New Educational Review**, 23(1), 199-212.
- Kottler, Jeffrey A. (2013). **Learning group leadership: An experiential approach**. London: SAGE Publications.
- Krauss, Jane I. and Boss, Suzanne K. (2013). **Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry**. New York: Corwin Company.

- Lai, D. et. al., (2009). **Mastering computer through experiential learning.** New York: Kendall Hunt Publishing.
- Mc Carthy, Mary (2010). "Experiential learning theory: From theory to practice". IABR and ITLC Conference Proceedings.
- Mone, E., Eisinger, C., Guggenheim, K., Price, B., & Stine, C. (2011). "Performance Management at the Wheel: Driving Employee Engagement in Organizations". **Journal of Business and Psychology**, 26(2), 205-212. doi: 10.1007/s10869-011-9222-9.
- Moon, Jennifer A. (2013). **A handbook of reflective and experiential learning.** Second Edition. London. Routledge.
- Olpin, Michael and Hesson, Margie (2012). **Stress management for life: A research-based experiential approach**. New York: Cengage learning.
- Peterson, Kara M. (2012). **Nature, nurture, Knowledge: The promise of experiential learning for students with special needs.** Ann Arbor, Michigan: ProQuest.
- Pietersen, Willie (2010). **Strategic learning**. New York: John Wiley and Sons. Bain, Ken (2012). **What the best college students do**. New York: Belknap Press.
- Provenzo, Eugene F. et. al. (2013). **100 experential learning activities for social studies, literature and arts, Grade 5-12**. New York: Corwin publishers.
- Reynolds, Michael and Vince, Russ (2008). **Handbook for experiential learning and management education**. Oxford: Oxford University Press.

- Sharp, Alice (2014). **Sense-actional play: Experiential learning in the early years.** London: Routledge.
- Silberman, Mel-Editor (2013). **The hand book of experiential learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Thistlethwaite, Jill (2014). **Making it real: A practical guide to experiential learning of communication skills**. New York: Radcliff Publishing.

الفصل الحادي عشر

ورش العمل لدعم التعلم الخبراتي أو التجريبي

11

- مقدمة.
- تعريف ورشة العمل وأهميتها.
- الحكم على ورشة العمل بأنها ليست ناجحة.
- دور مقدم ورشة العمل.
- التعلم الخبراتي أو التجريبي وورشة العمل.
- تطبيق نموذج كولب لتطوير ورشة العمل.
- نموذج تكاملي لتطوير ورشة العمل في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مراجع الفصل الحادي عشر.

الفصل الحادي عشر

ورش العمل لدعم التعلم الخبراتي أو التجريبي

مقدمة:

تهيء ورش العمل الأجواء الملائمة لحصول التعلم بطريقة فعالة ديناميكية. ويمكن لشكل ورشة العمل أن يعزز النمو المهني الشخصي المرغوب فيه، وأن يدرس المهارات المهنية المطلوبة، وأن يعزز التغيرات الإيجابية في الأنظمة الموجودة. كما تقدم ورش العمل طريقة تدريب فعالة قصيرة المدى، بحيث تستخدم في موضوعات كثيرة ومتنوعة.

وبسبب قصر المدة الزمنية التي يتم حدوث الدورات فيها، فإن ورش العمل تظل مرنة وذات تكلفة منخفضة نوعاً ما؛ ويمكن أن تصمم وتعدّل لتلبي احتياجات مجموعات ومنظمات مختلفة، وذلك من اجل تحفيز المتعلمين لدعم فرصة التغيير على المدى الطويل، ومن أجل النمو المعرفي والوجداني والمهاري الحركي.

وما أن يتم البدء بالتفكير حول عقد ورش العمل، فإنه لابد من التأمل في الخبرات السابقة التي مرَّ بها المستهدفون لهذه الورش، وفي البيئة التعليمية التعلمية المناسبة لها، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. كيف سيتم تعريف كلمة ورشة العمل؟ وما الذي يجعل منها ورشة عمل؟ وكيف تختلف عن الحصة، والمحاضرة، والندوة، والعرض التقديمي للمعلومات Presentation، والمناقشة؟
2. ما أفضل ورشة عمل تجريبية تمَّ المرور بها سابقاً؟ وما الذي جعل هذه التجربة إيجابية؟

3. ما أقل ورشة عمل تجريبية تأثيراً من بين الورش التي تمَّ حضورها؟ وما الذي جعلها بهذا السوء؟

تعريف ورشة العمل وأهميتها:

خلفية تاريخية:

عندما تستخدم كلمة ورشة العمل للإشارة إلى شكل تدريبي وتربوي معين، فإنها تستخدم كأسلوب المناظرة. فورشة العمل التدريبية تدل على المكان الذي تتم فيه صناعة الأشياء وبيعها، وإن ورشة عمل صانع الأحذية هي المكان الذي يتم فيه صنع الأحذية وتصليحها، إلى جانب بيعها كذلك. لذا، يمكن استنتاج أنه عندما بدأ المربون باستخدام مصطلح ورشة العمل لوصف نوع محدد للبيئة التعليمية التعلمية، كان المقصود منها أن تنقل بعض الصفات للكلمة الأصلية من معنى الورشة.

وإذا تتبعنا هذا المنطلق، فيمكن الافتراض بأن ورشة العمل هي المكان الذي يحصل فيه العمل، وتستخدم فيه الأدوات لإتمام ذلك العمل، إذ يمكن فيه إصلاح الأشياء، وأن العمل فيه قد ينتج حصيلة محددة لهذا العمل، مما يدعو إلى التفكير بالدور الذي سيقوم به المدرب من جهة، وأن يأخذ في الحسبان أصل كلمة (ورشة العمل) عند تطوير الأدوات الخاصة بهذا العمل.

وقد عمل فليمنج Fleming على طرح تعريف لورشات العمل، ركز فيه على تطور كلٍ من المقدرة والكفاءة، والتعلم التفاعلي بين المشاركين، وفرص الممارسة العملية، والتفاعل الميداني والمكثف، بالإضافة إلى عمل المجموعات الصغيرة، وتطبيق أساليب جديدة ومتنوعة.

وقد أشار كل من مورجان وهولمز وبوندي Morgan, Holmes & Bundy قديماً منذ عام 1963 إلى أن مصطلح ورشة العمل يشير أصلاً إلى العمل، وأنهم قد سلطوا الضوء على أهمية المجموعات الصغيرة والمشاركة الكاملة من أجل تغيير أنماط

السلوك في التعلم، من خلال ورش العمل. كما عرف سورك Sork ورشة العمل (على أنها خبرة تعليمية تعلمية قصيرة المدة نسبياً، ومكثفة، وتركز على مشكلات التعليم والتعلم، وتوجه المشاركين فيها إلى تحديد الصعوبات والمشكلات المهنية التربوية، وتعمل على تقييم الحلول الملائمة لها.

وتقدم هذه التعريفات للورشة التدريبية وجهات نظر مختلفة، فعلى سبيل المثال أكد فليمنج Fleming على تطوير الكفاءة (التي يُشار إليها كبناء المهارة)، بينما أكد سورك Sork على حل المشكلات والصعوبات كصفة أو ميزة أساسية في ورش العمل، حيث بناء المهارة وحل الصعوبات أو المشكلات كهدفين مهمين لورشة العمل، مما يؤدي إلى التغيير الإيجابي المنتظم، وزيادة المعرفة، والوعي الشخصي أو تنمية الذات. وفيما يأتي توضيح لكل نقطة من هذه النقاط المهمة:

1- بناء المهارة:

تهدف ورش العمل الخاصة ببناء المهارة، إلى تزويد المشاركين بمهارات محددة يمكنهم استخدامها في عملهم أو حياتهم اليومية. إن الشخص الميسر أو المسهل لورشة العمل Workshop Facilitator الخاصة ببناء المهارة، يمكن أن تكون لديه خبرة أكبر من المشاركين الآخرين، لكن لا تزال هناك محاولة لتعزيز التعلم المتبادل بين الأشخاص، بالإضافة إلى الممارسات التطبيقية. فمثلاً، يمكن لورش العمل أن تتناول مهارات الإدارة، واستخدام الحاسوب، أو مهارات البستنة، أو مهارات الثقة بالنفس.

2- حل المشكلات:

إن روش العمل المتعلقة بحل المشكلات تجمع الناس لكي يتمكنوا من مشاركة المعرفة مع الآخرين من أجل إيجاد حلول جديدة للمشكلات. فعلى سبيل المثال، يمكن لمجموعة المعلمين والمديرين والباحثين، أن يعملوا معاً على إيجاد أساليب وإستراتيجيات جديدة للحد من العنف في المدارس.

3- زيادة المعرفة:

تشكل المعرفة جانباً مهماً آخر لورشة العمل. وبالرغم من ان المعرفة قد تُنقل بأسلوب تعليمي تعلمي، إلا أنها تعتبر في الواقع عبارة عن محاضرة ولا تناسب التعريف الدقيق لورشة العمل. ومع أن معظم ورش العمل ينتج عنها فعلاً زيادةً في المعرفة، إلا أنها أيضاً تقدم فرصاً للمشاركين ليستخدموا ويطبقوا مخرجاتهم المعرفية الجديدة. فمثلاً، يمكن أن تستخدم ورشة العمل لإطلاع الأطباء على نتائج الأبحاث الجديدة المتعلقة بمرض السرطان. ولكي تصبح هذه الخبرة التعلمية بمثابة خبرة لورشة العمل، يحتاج المشاركون إليها كي يتم تزويدهم بفرصة المشاركة، مع استخدام معرفتهم الجديدة في التشخيص والإعداد الدقيق لتطبيق هذه المعرفة في تحديد نوع المعالجة المناسبة.

4- التغيير المتنظم:

يشكل التغيير المتنظم جانباً مهماً محتملاً لورش العمل. وتستخدم مثل هذه الورش من خلال اللجوء إلى محتوى الإستشارة أو التطوير التنظيمي. فمثلاً، يمكن لورشة عمل تتعلق بموضوع التحرش الجنسي أن يتم عرضها أو تقديمها في شركة معينة بعد ورود تقارير عن وقوع تحرش جنسي في تلك الشركة.

وتهدف مثل هذه الورشة إلى تغيير المفاهيم وأنماط السلوك في مكان العمل، وذلك من أجل تهيئة بيئة إيجابية لجميع العاملين في هذه الشركة.

5- الوعي الشخصي أو تنمية الذات:

إن كلاً من الوعي الشخصي وتنمية الذات يشكلان معاً هدفاً لورش عمل أخرى تركز على قضايا متعددة مثل احترام الذات أو التفكير الإيجابي، وتعزيز التغيير عن طريق مساعدة المشاركين ليصبحوا مدركين لأفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الخاصة، من اجل القيام بتغيير إيجابي في مجال حياتهم.

6- التفاعل الإيجابي:

ينبغي الإشارة هنا إلى أن التفاعل الإيجابي يمثل أهمية كبرى يمكن لها أن تتداخل جوهرياً مع جوانب مهمة أخرى، حيث من النادر فصل عملية مثل الإدارات عن جوانب مهمة أخرى مرتبطة بها كبناء المهارة وحل المشكلات. فمثلاً، إن ورش العمل التي تعمل على تعزيز الوعي الشخصي في مجال محدد مثل احترام الذات، سترتبط بشكل متكرر ودقيق ببناء المهارة في جانب مثل الإصرار والثبات، حيث من المتوقع أن معظم ورش العمل ستشمل أكثر من جانب مهم واحد، بل يمكن أن تتناول الجوانب الخمسة معاً.

تعريف جديد:

بالإضافة إلى المزايا السابقة، والجوانب المهمة التي تمَّ التعرض لها، فإن نموذج ورشة العمل الدقيق يركز على ثلاثة عناصر مترابطة تتمثل في الآتي:

1. التعلم التجريبي أو الخبراتي.
2. النظرة الفاحصة لأساليب التعلم المختلفة.
3. استخدام أنشطة تعلمية متنوعة.

في ضوء كل ما سبق، فإنه سيتم اعتماد التعريف الآتي لورشة العمل:

ورشة العمل عبارة عن خبرة وتجربة تعلمية قصيرة المدة، تشجع على التعلم التجريبي أو الخبراتي الفعّال، وتستخدم أنشطة تعلمية متنوعة لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة.

وينظر إلى ورش العمل كطريقة مثالية لتحديد احتياجات الأفراد من أنماط التعلم المفضلة المتنوعة، عبر استخدام وسائل تعليم وتدريس متنوعة، وبشكل كبير حول معلومات محددة، فيما يخص أساليب التعلم والأنشطة التعلمية، ومهارات استخدام الأدوات التي يتم تزويدها لتساعد في تهيئة بيئة تعليمية تعلمية لورشة عمل

فعّالة، والتي تستجيب لحاجات المتعلمين واهتماماتهم، والتي تحدد وتستجيب لمختلف المتعلمين المشتركين في هذه الورشة.

ولأن التعريفات لا تستخدم بشكل ثابت، فهناك بعض أشكال التدريب والتعليم قصيرة المدى التي تدعم التعلم التدريبي، حيث يمكن أن تسمى برامج تدريبية وتعليمية أو ندوات. ومن أجل تصور أوضح، فإن ورش العمل هذه تعتبر ضرورية، لاسيما إذا كان هناك تعليم فعّال يستخدم طرقاً متعددة لتلبية احتياجات المتعلمين المتفاوتة. وإذا ما سمح شكل البرنامج باستخدام طريقة واحدة للاتصال، ولم تحفز المتعلم بشكل واضح على المشاركة، فإنها لن تنسجم مطلقاً مع التعريف الشامل لورشة العمل الذي تمَّ تحديده من قبل.

الحكم على ورشة العمل بأنها ليست ورشة ناجحة:

قد يعمل الكثير من المربين على تحضير ما يسمى بورش العمل العديدة، ولكن معظمها لا يتعدى كونها عبارة عن محاضرات. فعلى سبيل المثال، شاركت مجموعة من المعلمين خلال عام واحد في تسعٍ من ورش العمل المختلفة، كان أكثر من نصفها يمثل محاضرات دون أي تعلم فعّال، وثلاث ورش استخدمت فيها العروض التقديمية الإلكترونية Power Points دون تفاعلٍ كافٍ من المشاركين، وورشتان فقط ضمت مشاركين انقسموا إلى مجموعات صغيرة، لتحقيق مبدأ التعلم التفاعلي، وطُلب من أفرادها كتابة ما تعلموه فعلاً من القائمين على هذه الورش.

وبالرغم من عدم السؤال عن قيمة المحاضرات أو العروض التقديمية، فإن هذه العناصر لوحدها لا تناسب تعريف ورشة العمل. فالبرنامج الذي ضم مشاركين شاركوا واستجابوا بالكتابة عما تعلموه، قدمت خطوة مهمة باتجاه التعليم الفعّال في هاتين الورشتين، بينما لم تطابق الورش السبع الأخرى تعريف الورشة التعليمية النشطة. وقد يطلب من كل فرد بعد كل هذا التوضيح طرح تعريف لورشة العمل، ويمكن

مقارنة التعريفات التي تمَّ طرحها للخروج بتعريف واحدٍ ودقيق يعتبر أكثر شمولية وأهمية من غيره من التعريفات.

دور مقدم ورشة العمل:

لكي يتم شرح هذه الرؤية لورشة العمل، فإنه من المهم لقائد الورشة أن يعمل كميسر Facilitator لورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي أكثر من كونه مجرد معلم أو مدرب، ولا بد للمشاركين أن يتأثروا به في البيئة التعليمية التعلمية، ليس كقائد فقط، بل كشخص أكثر من أي شيء آخر.

وعند الإعداد للبيئة التعليمية التعلمية البينشخصية أو التفاعلية، فإن القائم على ورشة العمل غالباً ما يُنظر إليه على أنه أكثر أهمية من محتوى الورشة ذاتها، فهو الأداة الأكثر ضرورة. وعند استخدام كلمة "الميسر Facilitator " للورشة أو الشخص القائم عليها بدلاً من كلمات المعلم، أو المدرس، أو القائد، أو المدرب، فإنها تتضمن في الواقع طرق تعلم وتعليم متنوعة تتطلب التأكد من مضمونها فعلاً.

إن مثل هذه الأمور ضرورية لفهم كل من بيئة ورشة العمل، والتعلم التجريبي أو الخبراتي الذي يحدث من خلال ورشة العمل، لا سيما وأن العديد من الدورات أو الورش التعليمية والتربوية التقليدية تعتمد بالدرجة الأساس على المدرب او المعلم ليعمل بشكل أساسي كمصدر للمعلومات أو كخبير فيها.

ويمكن لدور القائم على الورشة أن يمتد إلى ما هو أبعد من لعب دور الخبير، وذلك عن طريق تشجيع حدوث عملية التعلم بين المشاركين بشكل ثنائي أو كمجموعات، إلى جانب التعلم من خلال المشاركة الفاعلة في التجربة او الخبرة. إن هذا الدور الممتد يمكن أن يكون أكثر فاعلية، لأنه يدعم التعلم في مستويات متعددة مختلفة.

كما يمكن للدور المنوط بتوفير خبرات تعلمية فعالة وتوجيه وتشجيع التعلم الشخصي والبينشخصي، أن يمثل نواة التغيير المرغوب فيه ويشكل نوعاً أعمق من التعلم، وأعظم من مجرد تزويد المعلومات.

إن ردة الفعل الأولية حول فكرة التعلم الخبراتي أو التجريبي ودور الشخص القائم على ورشة العمل، يمكن أن يحتوى على نوع من المجادلة تدفع إلى الرغبة في الدفاع عن التعليم التقليدي المرتبط بالتركيز على محتوى المواد الدراسية. فمثلاً، عند تقديم نموذج ورشة العمل إلى مجموعة معينة، يمكن أن يقترح أحد المشاركين بجدية الآتي: إنه عندما تكون هناك مادة دراسية كثيرة يجب تغطيتها، فإنه لا يتوافر الوقت الكافي لتسهيل عملية المشاركة الفاعلة في تهيئة بيئة تعلمية نشطة لتحقيق هذا الغرض.

إن الأشخاص الذين لا يدركون قيمة التعلم التجريبي أو الخبراتي، ربما يعتمدون على نموذج تعليمي تقليدي. فتطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي، كمحاولة قيمة، ربما يتطلب تغييراً في النموذج أو المثال. ولقد سيطر التعليم التقليدي الموحد المعتمد على محتوى المواد الدراسية، على الأفكار الغربية للتعليم لعدة قرون. وهذا النموذج واسع الانتشار، بحيث من الصعب أن نرى إمكانية تجاوزه إلى ما هو أبعد.

إن التعلم التجريبي أو الخبراتي ودور الشخص المطبق له، يقدم تغيراً بالنموذج الذي من شأنه أن يؤدي إلى حدوث ثورة في طريقة تعليم الناس. ومع أن فكرة التعلم الخبراتي أو التجريبي تمت مناقشتها في العقود القليلة الماضية، فما زالت هناك مقاومة ليست بسيطة لدى بعض الناس، معتمدة على الولاء للنموذج التعليمي التقليدي.

إن تغير الأسلوب القائم على ورشة العمل، ينبغي أن يكون في الفهم لدورهم الخاص كمربين أو كمعلمين. وعلى المقدم للورشة أن يعمل على تقييم الخبرة التي مر بها والنمو المهني الذي حدث، جنباً إلى جنب مع المعرفة المكتسبة من التعامل مع محتوى المادة الدراسية المقررة.

ويتوقع من القائم على الورشة أن يقوم بدور المشجع والمتعاون في التعلم إلى جانب دوره كمدرس. إن عملية تسهيل التعليم، غالباً ما تكون غير رسمية وغير موجهة، أكثر من كونها تعليمات تقليدية. فمثلاً، عند الاستجابة للسؤال، نجد ان المدرس

التقليدي يمكن أن يختار تقديم تجربته، بينما يقوم المسؤول عن الورشة بإرجاع السؤال إلى المجموعة وسؤال مشاركين آخرين حول ما يعتقدون.

وعند القيام بتعليم الأشخاص مواضيع جديدة بطريقة التعليم التقليدي، فإنه قد يتم تجميع كميات كبيرة من المعلومات بقدر المستطاع، وقضاء معظم وقت المحاضرة باستخدام تلك المعلومات. وعلى النقيض من ذلك، إذا وجد شخص يؤدي دور المسؤول بطريقة خبراتية أو تجريبية، فقد يتم تحديد مدخل للإطار النظري أو مجموعة من الحقائق، وعدم وضع حدود للنفس بالتركيز فقط على محتوى المادة التعليمية.

ويمكن للمسؤول عن ورشة العمل، أن يحددأيضاً طرقاً لتشجيع المشاركين على التأمل في خبراتهم، من أجل زيادة التحفيز وتصميم طرق للأشخاص للتجربة والخبرة، باستخدام معرفتهم الجديدة، والتأكيد على أن المشاركين سيكونون مستعدين لتطبيق ما تعلموه. وكمقدم لورشة العمل، يمكن القيام بتوفير كل من فرص التفاعل والتغذية الراجعة، وإيجاد خيارات لجعل التعليم أكثر فاعلية. إن هذا الدور الكبير للمدرس كمقدم لورشة العمل، هو عنصر مهم في التعلم الخبراتي أو التجريبي.

التعلم الخبراتي أو التجريبي وورشة العمل:

لقد تمّ تحديد الخبرة أو التجربة كجانب حاسم في ورشة العمل التربوية. لذا، فإن نموذجاً من التعلم التجريبي أو الخبراتي تم اختياره كي يلبي مطالب الأفكار البنّاءة ويعمل على دعمها.

وهناك عدة نماذج للتعلم تصف دورات التعلم ذاته. فعلى سبيل المثال، لخص المربي المعروف بالمر Palmer ستة نماذج من ضمنها النسخة الأولى من نموذج المربي المشهور كولب Kolb Model التي تصف المراحل المميزة لتنظيم التعلم كمرحلة. وبطريقة مماثلة، فإن هناك عدة نظريات مختلفة تصف الفروق الفردية المتعلقة بالتعلم الإنساني. ومع ذلك، فإن نموذج كولب هو الأكثر فائدة في تعريف ورش العمل، لأنه يصف كلاً

من نماذج التعلم المختلفة التي يمكن أن تستخدم لفهم المشاركين في ورش العمل ودورة التعليم التي يمكن استخدامها لتنظيم أنشطة الورشة ومهارات تيسير أمورها. وقد عملت قائمة كولب على تزويد أنماط التعلم بأدواتٍ إجرائية لهذه المفاهيم، مما يسمح باستخدام نموذج كولب كقاعدة نظرية أولية للأسلوب الذي تم وصفه هنا.

وقد اقترح كولب Kolb عام 1984 نموذجاً للتعلم التجريبي أو الخبراتي على أساس أن الخبرة هي مصدر التعلم والنمو المعرفي والمهني. وقد بنى ذلك على أفكار المربي المعروف كورت لوين Kurt Lewin في البحث التجريبي والتدريب الميداني والمعملي، مع ربط كل ذلك بأعمال كل من المربي جون ديوي John Dewey والمربي جان بياجيه Jean Piaget.

ويتمثل جوهر نموذج التعلم الخبراتي أو التجريبي أصلاً في دورة التعلم التي تقترح في الأساس أربعة أنماط للتعلم، تتمثل في الخبرة المادية أو المحسوسة، والملاحظة التأملية، والفهم التجريدي، والتجريب الفعّال أو النشط. كما تتمثل الفكرة الأساسية لنموذج كولب في أن التعلم الخبراتي أو التجريبي يحدث بشكل أكثر فاعلية، عندما تتكامل جميع هذه العناصر أو الأنماط الأربعة لدوائر التعلم.

وإضافة إلى ما قام به كولب من وصف التعلم كدورة، فإنه قد استخدم هذه العناصر أو الأنماط الأربعة لاقتراح أن هناك بعدين رئيسين لعملية التعلم، يتمثل البعد الأول في الخبرة المادية أو الملموسة من جهة والفهم المجرد من جهة أخرى. أما البعد الثاني فيتمثل في التجريب النشط أو الفعال من ناحية والملاحظة التأملية من ناحية ثانية.

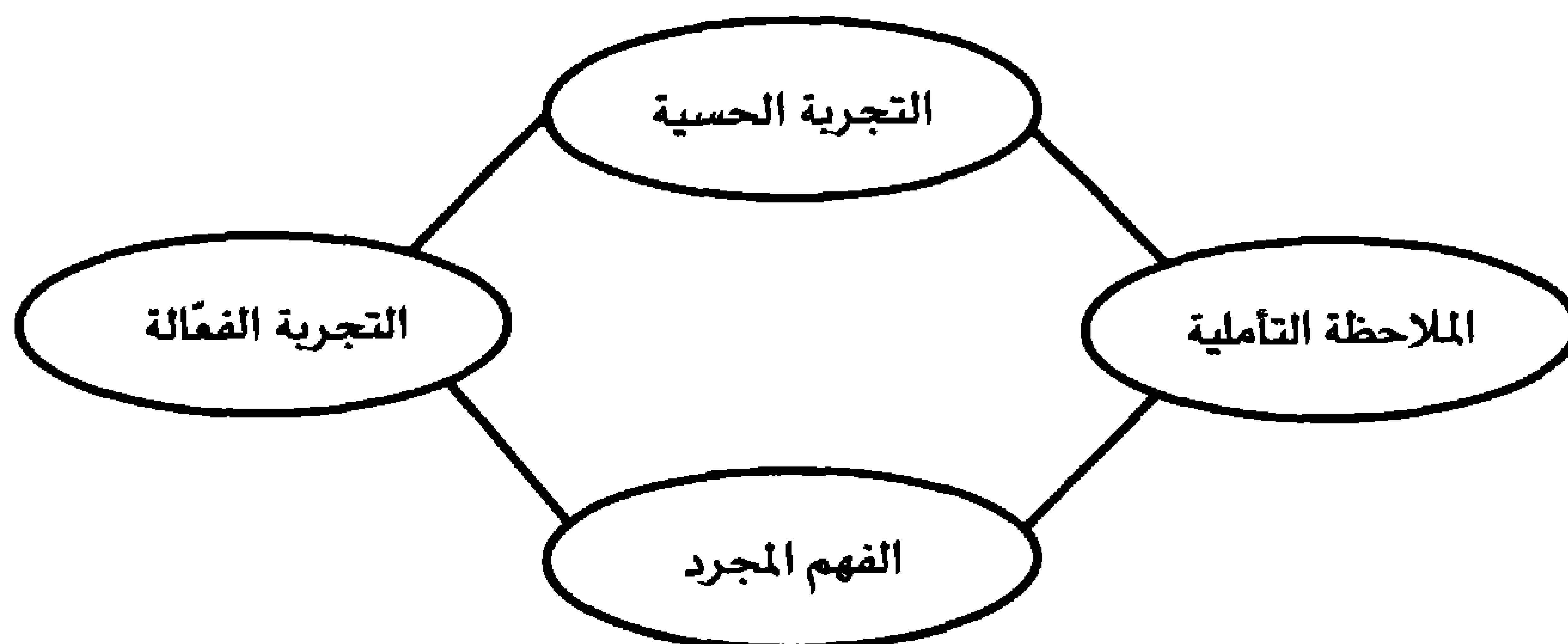
وقد صنف مكارثي McCarthy عمل كولب Kolb على أنه لإدراك المدعوم بالخبرة المادية والفهم المجرد، وأنه أيضاً العملية المدعومة بالتجريب الفعّال والملاحظة التأملية. ومع الأخذ بالحسبان الأساليب التي يختلف بها الناس في الإدراك والطريقة أو التنفيذ، فإن أنماط التعلم الفردية يمكن تحديدها. كما يمكن لهذين البعدين أن يخدما بشكل

واضح كمحاور أفقية وعمودية لإيجاد أربعة أجزاء لأربعة أنماط مختلفة من أنماط التعلم الفردية. فمفهوم أنماط التعلم ما هو إلا جانب مهم من نموذج كولب للتعلم الخبراتي أو التجريبي الذي يمكن استخدامه كموجه يؤخذ في الحسبان خلال ورشِ العمل.

ويصف النمط التعلمي الأول الأفراد على انهم من ذوي التفكير التباعدي Divergers أو المتعلمين واسعي الخيال، الذين يدركون الأمور من خلال الخبرة المادية أو الحسية ويطبقون الأشياء بعد ملاحظة تأملية دقيقة.

أما النمط الثاني لأنماط التعلم حسب نموذج كولب فيصف المتعلمين على أنهم المستوعبين للمعرفة Assimilators من خلال الفهم التجريدي أو من خلال عمليات الملاحظة التأملية. وفي الوقت نفسه، يوجد نمط ثالث من المتعلمين يطلق عليه اسم المتعلمين من ذوي التفكير التقاربي Convergers الذين يدركون الأمور من خلال الفهم التجريدي، ويطبقون من خلال التجربة الفعالة أو النشطة. ويتمثل النمط الرابع والأخير في المتعلمين الديناميكيين الذين يدركون الأشياء من خلال الخبرة المادية أو المحسوسة ويطبقون من خلال الخبرة أو التجربة الفعالة.

ويمكن توضيح هذه الأنماط الأربعة للتعلم حسب نظرية كولب في الشكل (6) الآتي:



الشكل (6)

دورة التعلم الخبراتي أو التجريبي حسب نظرية كولب

تطبيق نموذج كولب لتطوير ورشة العمل:

يمكن توضيح عملية تطبيق نموذج كولب لتطوير ورش العمل عن طريق بيان مهام تطوير الورشة، واستخدام أنماط التعلم لفهم المشتركين في الورشة، واستخدام التعلم الخبراتي لتصميم الورشة، واستخدام مهارات تسهيل عقد الورشة للتشجيع على التعلم التجريبي، وفيما يأتي تفصيل لكل ذلك:

أولاً: مهام تطوير الورشة

بعد طرح نموذج كولب للتعلم الخبراتي أو التجريبي، فإنه يمكن تطبيقه في ميدان تطوير ورشة العمل أولاً، خاصة بعد عرض فرضية للنموذج تمثلت في وجود ثلاثة مشاركين أساسيين لفهم تلك الورشة، في الوقت الذي تتلخص فيه المهمة الثانية في التصميم الشامل للورشة كي تتناول موضوعاً معيناً لمجموعة من المشتركين. أما عن المهمة الثالثة فتتمثل في تسهيل ورشة العمل من أجل التشجيع على إيجاد نوع من التعلم النشط أو الفعّال.

وفي هذا الصدد، فإن نظرية التعلم الخبراتي أو التجريبي يمكن أن تبين هذه المهام الثلاث في الحالات الآتية:

1. عند تطبيق التعلم الخبراتي أو التجريبي على مهمة فهم جمهور ورشة العمل والمشركين فيها كل على انفراد، فإن أنماط التعلم الفردي يمكن استعمالها لتحديد أربعة مجاميع من حاجات التعلم أو أفضلياته.
2. عند تناول موضوع تصميم ورشة العمل، فإن عمليات التعلم الأربع يمكن استخدامها من أجل تحديد مجموعات أربع من الأنشطة التعلمية التي تشجع على تحقيق أنماط مختلفة من التعلم.
3. يمكن تحديد أربع مجموعات من مهارات تسهيل عقد ورشة العمل ترتبط بشكل قوي مع عمليات التعلم الأربع الأساسية.

وعند تطوير ورشة عمل معينة، فإنه يمكن استخدام قائمة كولب Kolb لنمط التعلم من أجل قياس حاجات الملتحقين بورشة العمل، مع استخدام هذه المعلومات لاختيار نوع النشاط والأنشطة التي تصلح للتخطيط أو للتوقع بأنماط المهارات التي يفضل استخدامها.

ثانياً: استخدام أنماط التعلم لفهم المشاركين في ورشة العمل

إن نموذج ورشة العمل المتكاملة المطروحة هنا تستخدم أنماط التعلم الأربعة للمربي كولب كطريقة أساسية لفهم المشتركين في الورشة. كما أن أنماط التعلم الفردية، وفهم المشاركين في ورشة العمل، وفكرة أنماط التعلم، يمكن استخدامها كدليل لتصميم الورشة، بحيث تحقق حاجات المتعلمين المختلفة أو اهتماماتهم المتفاوتة. واللوحة (6) الآتية توضح مهام تطوير ورشة العمل مع المفاهيم الأساسية:

اللوحة (6)

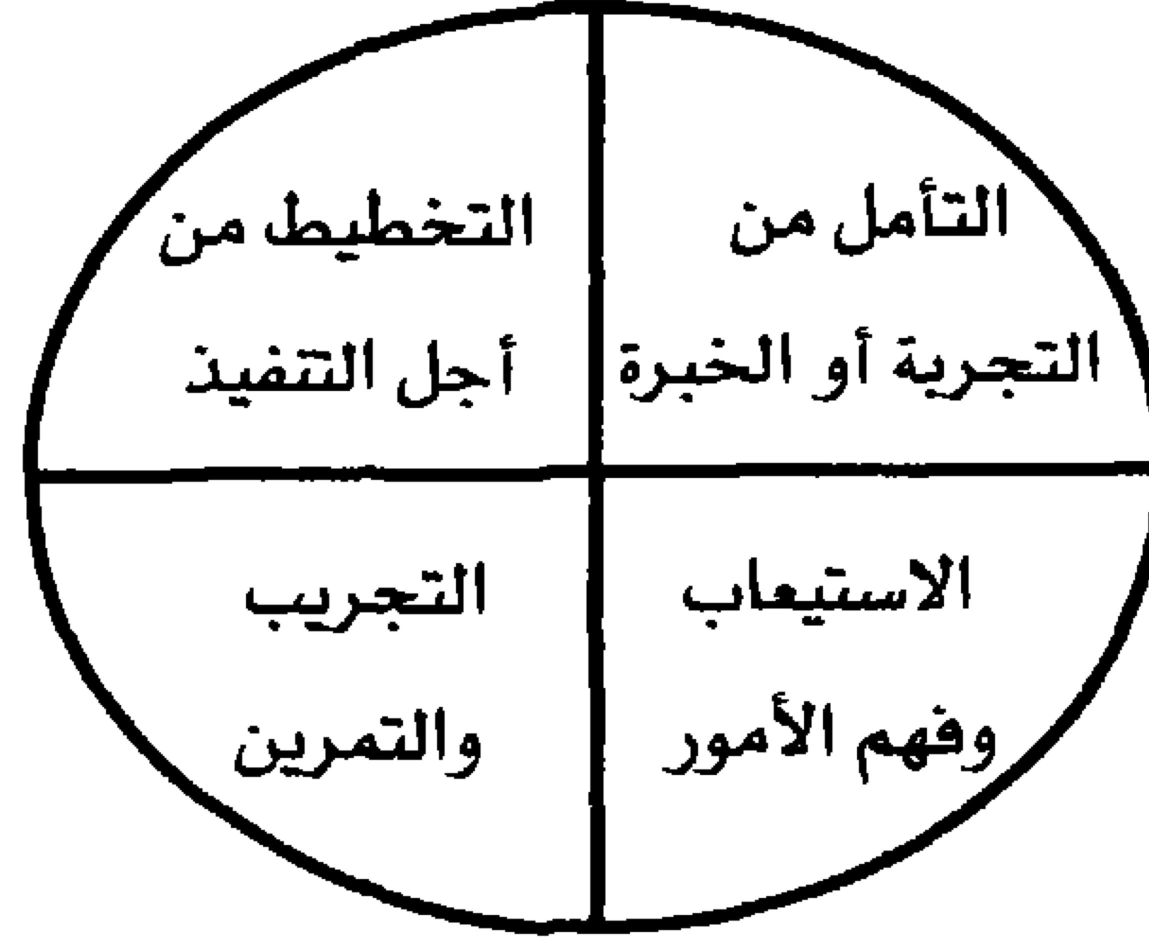
مهام تطوير ورشة العمل والمفاهيم الرئيسة ذات العلاقة

المهمة	المفهوم الرئيس
فهم المشاركين في الورشة	أنماط التعلم الفردي
تصميم ورشة العمل	أنشطة تعلم يتم تبنيها
تسهيل عملية عقد ورشة العمل	مهارات تسهيل عقد ورشة العمل

ثالثاً: استخدام التعلم الخبراتي أو التجريبي كأسلوب لتصميم ورشة العمل

حتى تتم إدارة عملية تصميم الورشة بشكل دقيق، فإنه لابد من تحديد أربعة أساليب للتعلم الخبراتي أو التجريبي المرتبطة بأنماط التعلم الأربعة المعروفة للمربي كولب. وتتمثل هذه الأساليب الأربعة المقترحة في التأمل من الخبرة، والاستيعاب من

المفاهيم، والتجريب والتمرين، والتخطيط من أجل التنفيذ. والشكل (7) الآتي يوضح ذلك:



الشكل (7)

العمليات الخاصة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي

ويمكن وصف هذه الأساليب كالآتي:

1. التأمل من الخبرة أو التجربة: ويتم ذلك عندما يتم تشجيع المتعلمين على تذكر جوانب مهمة من خبراتهم السابقة، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم، ويجعلهم أقرب إلى التعلم عن طريق تذكيرهم بما قد تعلموه فعلاً.
2. الاستيعاب وفهم الأمور: وهذا يؤدي إلى دفع المتعلمين للانتقال من التأمل والملاحظة إلى فهم الأمور المجردة. فالاستيعاب قد يشمل أموراً تعليمية، ولكن قد يعمل كذلك على عملية قيادة ورشة العمل إتقان المسؤول عن تلك الورشة لمهارة لعب الدور، من أجل توضيح الأخطاء العامة التي يقع فيها القادة، ومن ثمَّ تشجيع المشاركين في ورشة العمل على تحديد نقاط الضعف أو الممارسات الخاطئة، واقتراح أنماط السلوك المناسبة لتجنبها.
3. التجريب والتمرين: وهذا يشجع المتعلمين على الانتقال من فهم التجريد إلى التجريب الفعال. وفي هذه الحالة، فإن على المتعلمين استخدام المعرفة الجديدة التي أضافوها والمهارات التي اكتسبوها بطريقة تجريبية. فمثلاً، عند عقد ورشة عمل حول سرقة الأبحاث أو التعدي على حقوق الآخرين

الأكاديمية، فيتم إعطاء المشاركين سيناريوهات تطبع على بطاقات، ويطلب منهم وصف كل سيناريو على حدة، ثم وضعه ضمن تصنيف معين، وذلك بالاعتماد على تفكيرهم إذا ما كان ذلك الاعتداء الأكاديمي قد تمَّ بالفعل، أم أنه مجرد إدعاء على الآخرين، أم أنه سارق محترف لجهود الآخرين الأكاديمية.

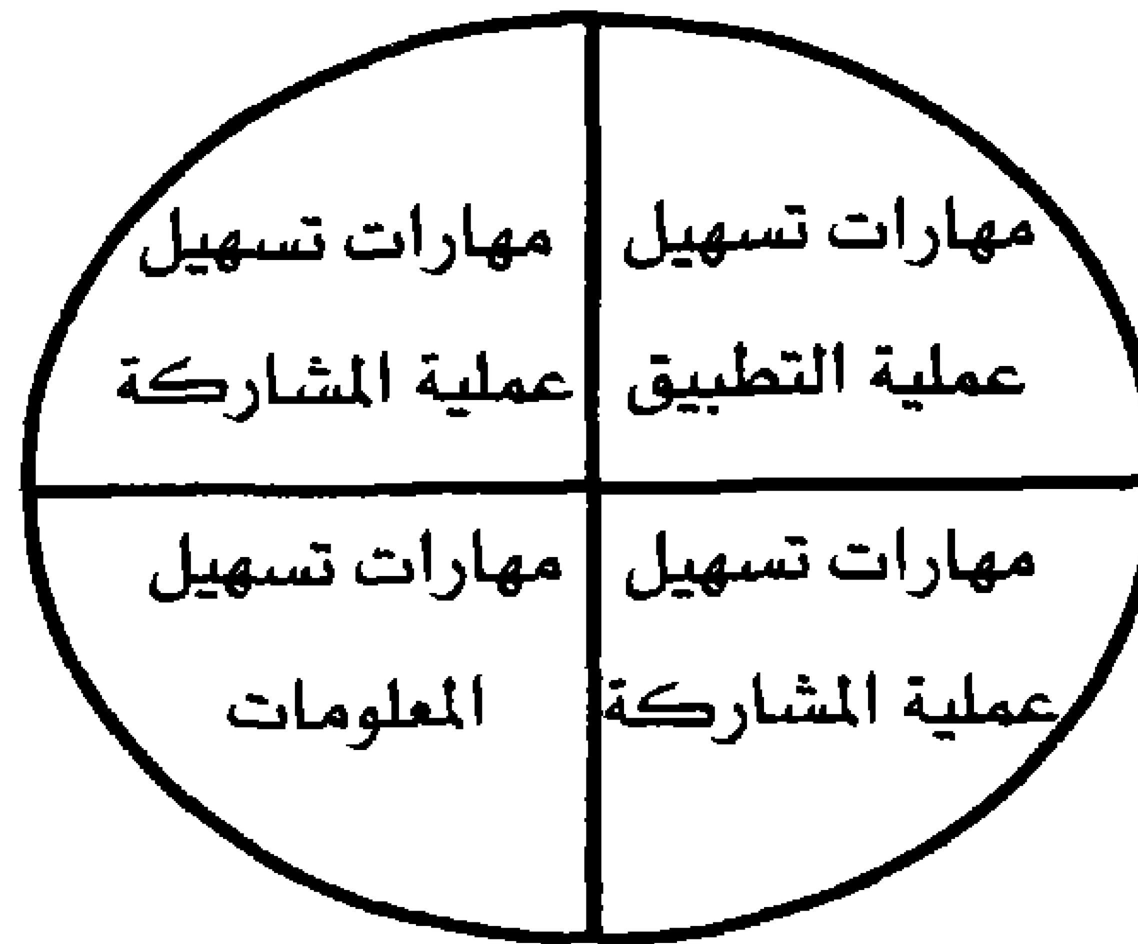
4. التخطيط من أجل التنفيذ أو التطبيق: وهذا يؤدي إلى إعداد المتعلمين للانتقال من التجريب الفعّال إلى الخبرة الحسية أو الملموسة. فمعظم عملية التطبيق تحدث بالضرورة خارج ورشة العمل في حياة الفرد الشخصية، مما يجعل هذه العملية تؤكد على الحاجة إلى التخطيط والتحضير. وفي نهاية انعقاد الورشة، قد يتم إعطاء المشاركين فترة من الوقت لكتابة خطة أو مخطط للمرحلة اللاحقة أو للخطوة التالية.

ولتصميم ورشة عمل شاملة، يمكن استخدام أنشطة تعلمية معينة تشجع الأنماط الأربعة للتعلم سابقة الذكر، لأنها ستحقق اثنين من الأهداف الرئيسة هما: تزويد خبرات تعليمية مختلفة تلبي الحاجات الأساسية للمشتركين من أنماط التعلم الأربعة، وإيجاد خبرات تعلمية تعمل على تكامل دورة التعلم التي تعمق التعلم لدى المشتركين.

رابعاً: استخدام مهارات تسهيل ورشة العمل لتشجيع التعلم الخبراتي أو التجريبي

بالطريقة ذاتها التي تمَّ استخدام التعلم لتحديد إجراءات تنفيذ ورشة العمل، فإنه يمكن استخدام أنماط التعلم الرباعية لتحديد أربعة أنماط من المهارات الصغرى لتسهيل عقد هذه الورشة. فمهارات التسهيل Facilitating Skills المرتبطة بالتأمل من الخبرة أو التجربة تارةً ومن التعلم التخيلي تارةً أخرى، فإنه يُشار إليها على أنها مهارات تسهيل المشاركة، وذلك بسبب أهمية الدور الذي يقوم به قائد الورشة، المتمثل في مساعدة المشاركين على الإسهام الفعلي في التعلم الخبراتي أو التجريبي.

أما عن المهارات المرتبطة بالاستيعاب والتحليل، فتسمى بمهارات المعلومات المتعلقة بتسهيل عقد الورشة، والتي تؤدي إلى تلميع دور قائد الورشة كمزود لتلك المعلومات. أما المهارات المرتبطة بالتجريب والتمرين وبنمط التعلم ذي المعنى فتسمى بمهارات التيسير التشاركي، وذلك لأهمية المشاركة الفاعلة من جانب الملتحقين بالورشة في عملية التجربة أو الخبرة. وأما ما يتعلق بالمهارات الأخيرة المتعلقة بالتخطيط والتطبيق وبنمط التعلم الديناميكي، فتسمى بمهارات تسهيل عملية التطبيق. وهذه الأنماط الأربعة من التعلم يمكن توضيحها في الشكل (8) الآتي:



الشكل (8)

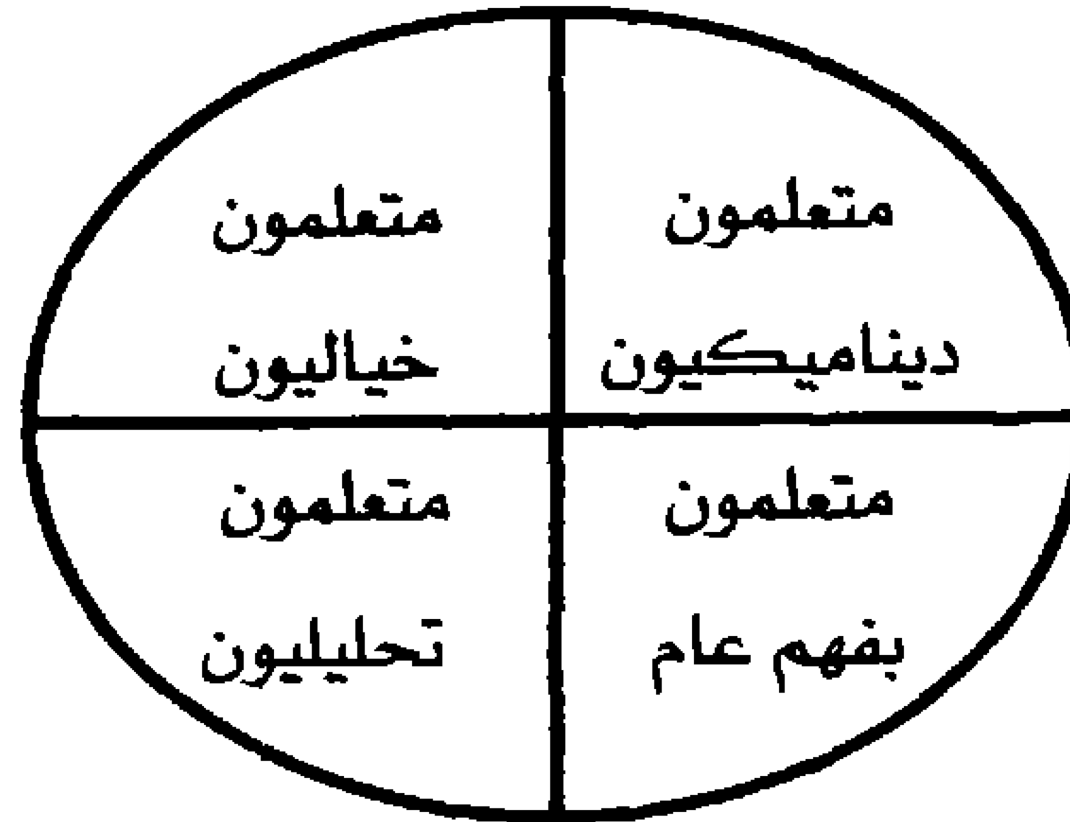
مهارات تسهيل عمل الورشة

نموذج تكاملي لتطوير ورشة العمل في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

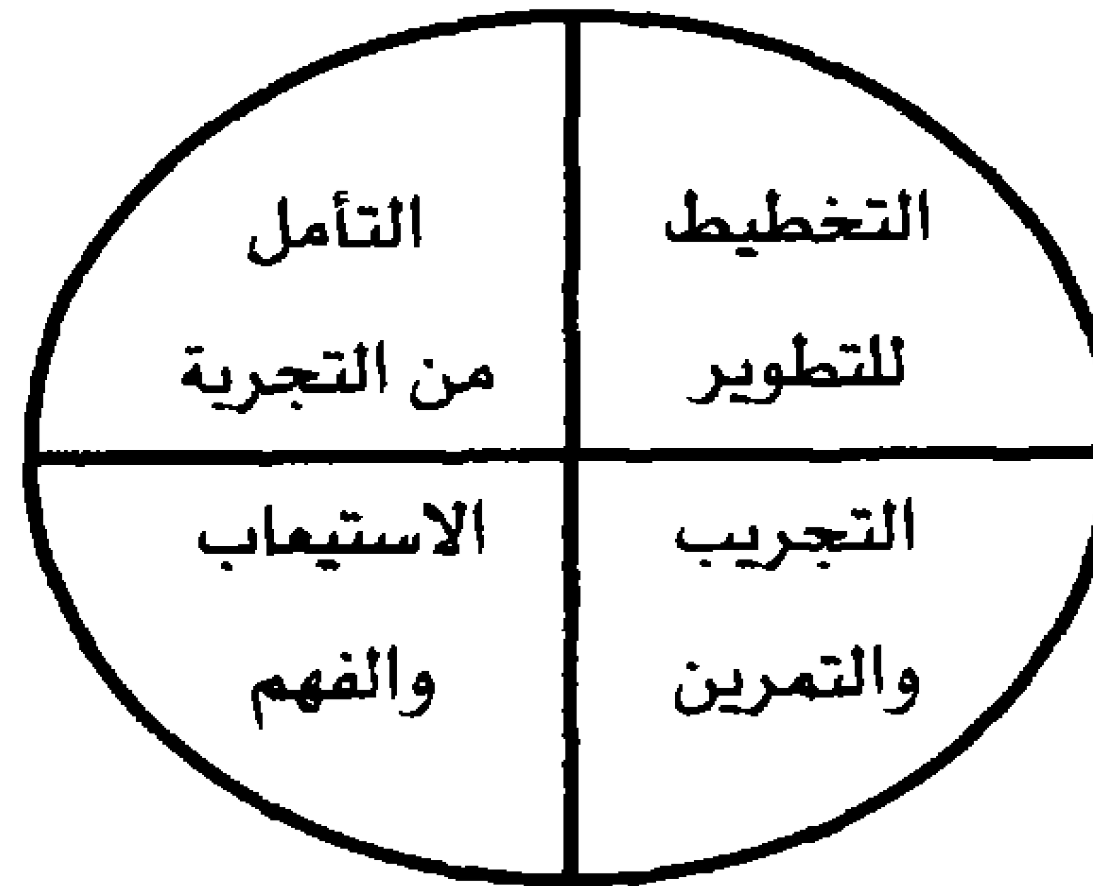
بعد استخدام نموذج كولب الذي طرحه عام (1984) لأساليب التعلم من جهة وللتعلم التجريبي أو الخبراتي من جهة ثانية، من أجل فهم المهام الثلاث لتطوير ورشة العمل، فإنه يمكن تجميع هذه التطبيقات الثلاثة في نموذج واحد متكامل. وقد تمَّ استخدام الأجزاء الأربعة لنموذج كولب لفهم أنماط تعلم المشاركين لتحديد عمليات التعلم التي تقود عملية تصميم ورشة العمل، وذلك عن طريق اقتراح أربعة أنواع للأنشطة. ولكي يتم تحديد مهارات تسهيل ورشة العمل الأربع عند جمع هذه العناصر الثلاثة، فإنه يمكن الحصول في النتيجة النهائية على نموذج متكامل لتطوير ورشة

العمل التي تضم (12) عنصراً في ثلاث مراحل متكاملة مع بعضها. إن هذا النموذج المتكامل لتطوير ورشة العمل سيتم توضيحه في الشكل (9) الآتي:

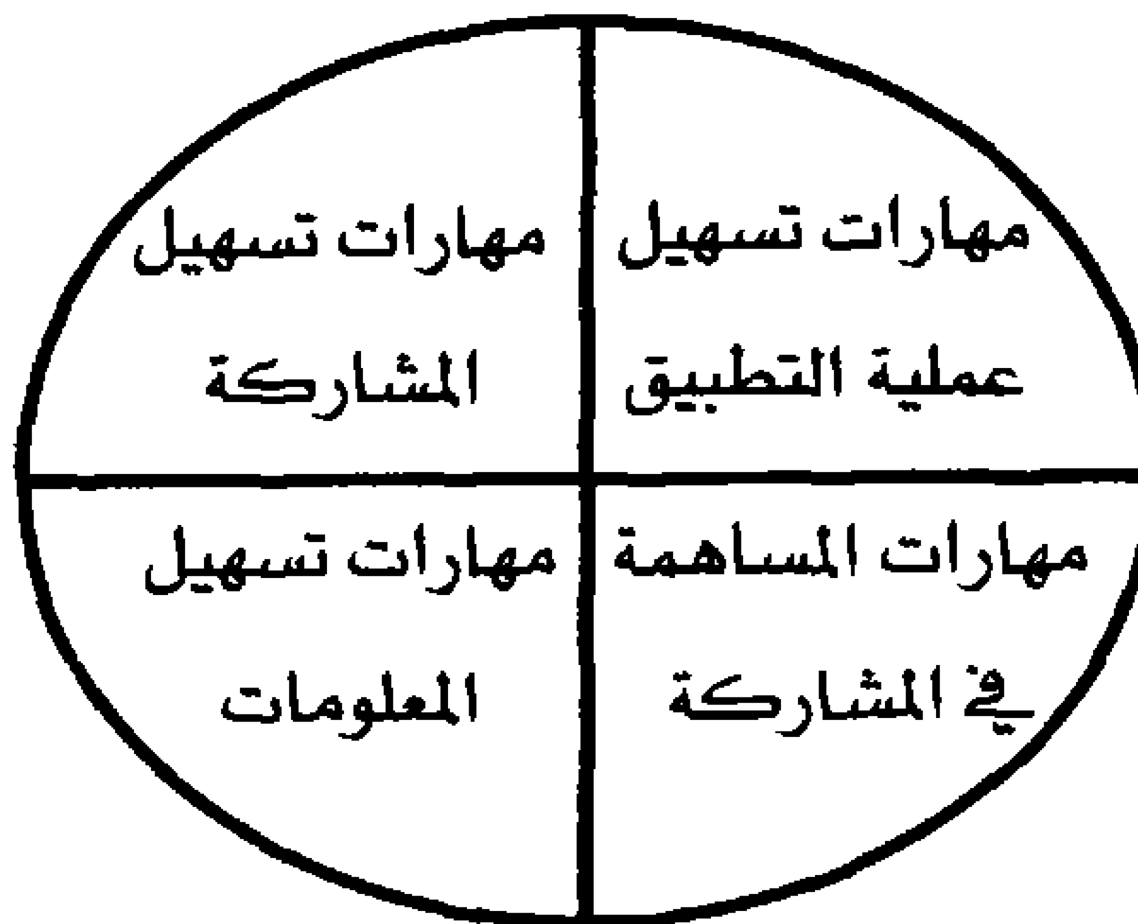
أنماط التعلم الفردي



أنشطة تعليمية متبناة



مهارات تسهيل عقد ورشة العمل



الشكل (9)

نموذج متكامل لتطوير ورشة العمل

ويتبين من الشكل السابق (9) أن الأجزاء الأربعة في كل دائرة من الدوائر الثلاث مرتبطة ببعضها بعضاً. فمثلاً، نجد أن الحاجة إلى متعلمين خياليين في الدائرة العليا ترتبط بعملية التأمل من التجربة، وبمهارات تسهيل المشاركة في الدائرتين الوسطى والسفلى. كما أن الأنشطة التأملية كالعصف الذهني تتطلب متعلمين خياليين وتتطلب من قائد ورشة العمل مهارات المشاركة كالتعزيز وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير.

مراجع الفصل الحادي عشر

- Akrivou, K. & Bradbury-Huang. H. (2011) "Executive Catalysts: Predicting Sustainable Organizational Performance amid Complex Demands". **Leadership Quarterly**.
- Baldissin, Nicola et.al., (2013). **Business game-based learning in management education**. New York: Lulu-com.
- Beaudin, Bart P. and Quick, Don (2005). **Experiential learning: Theoretical underpinnings.** Washington. U.S. Department of Health and Human Services.
- Benitez, D., Perez, D., Questier, F. & Zhu, C. (2011). "Experiential Knowledge Creation Processes in thr Higher Education Teaching-Learning Process. In Lehner, F.& Bredl, k. (Eds)". **Proceeding of the 12th European Conference on Knowledge Management**, Vols 1 and 2 88-96 ISBN 978-1-908272-09-629.
- Blahus, R. (2011). "Experiential Education as a Part of Human Development in Czech Republic Companies. In Despres, C. (Ed)". **Proceeding of the 7th European Conference on Management Leadership and Governance** 467-476 ISBN 978-1-908272-16-4.
- Broda, Herbert W. (2011). **Moving the classroom outdoors: Schoolyard-enhanced learning in action**. New York: Stenhouse Publishers.
- Brooks-Harris, Jeff E. and Stock-Ward, Susan R. (2012). **Work shops: Designing and facilitating experiential Learning**. London: SAGE Publications.

- Brown, Donald R. (2009). **Experiential approach to organization development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Book Company.
- Businessballs (2013). **Kolb's learning styles: David Kolb's learning styles model and experiential learning theory**. http://www.businessballs.com/kolblearning styles.htm.
- Butin, Dan W. (2010). **Service- Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.** New York: Palgrave Macmillan.
- Butin, Dan W. (2010). **Service- Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.** New York: Palgrave Macmillan.
- Chaltain, Sam (2011). **Faces of learning: 50 powerful stories of defining moments in education**. Boston: Jossey-Bass.
- Chipulu, M., Ojiako, U., Ashleigh, M., & Maguire, S. (2011). "An Analysis of Interrelationships Between Project Management and Student-Experience Constructs". **Project Management Journal,** 42(3), 91-101. doi: 10.1002/pmj.20225.
- Clarke, David J. and Jennings, Charles (2013). **Experiential learning: Bringing knowledge to life.** New York: Toolwire.
- Cress, Christine M. et. al., (2013). **Learning through serving**. New York: Stylus Publishing.
- de Meuse, K. P., Dai, G. R. Swisher, V. V., Eichinger, R. W. & Lombardo, M.M. (2012). "Leadership Development: Exploring, Clarifying, and Expanding Our Understanding of Learning Agility". **Industrial and Organizational Psychology- perspectives on Science and Practice,** 5(3): 280-286.

- Elliott, Robert et. al., (2012). **Learning emotion-focused therapy: The process- experiential approach to change**. Washington D.C: APA.
- Gardner, John and Barefoot, Betsy O. (2011). **Your college experience: strategies for success.** London: Bedford/St. Martin.
- George, Hruby (2010). **Getting to strategy through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing Company.
- Glass, Marti J. (2011). **Experiential learning styles and instructional delivery in doctorate programs.** Ann Arbor, Michigan: UMI.
- Grant, D.J., & Marriage, S.C. (2012). "Training using medical simulation". **Archives of Disease in Childhood**, 97(3), 255-259. doi: 10.1136/archdischild-2011-300592.
- Hogan, Susan and Coulter, Annette (2014). **The introductory guide to art theraphy: Experiential teaching and learning for students and practitioners**. London: Routledge.
- James, Abigail N.(2011). **Active lessons for active brains: Teaching boys and other experiential learners, grades 3-10**. Boston: Corwin Publishers.
- Kayes, A.B.& Kayes, D.C. (2011). The Learning Advantage: Six Practices of Learning Directed Leadership.
- Keskitalo, T. (2011). 'Teachers' conceptions and their approaches to teaching in virtual reality and simulation-based learning environments. **Teachers and Teaching**, 17(1), 131-147. doi: 10.1080/13540602.2011. 538503.
- Kottler, Jeffrey A. (2013). **Learning group leadership: An experiential approach**. London: SAGE Publications.

- Lake, Vickie E. and Jones, Ithel (2012). **Service-learning**. New York: Free Spirit Publishing.
- Li, Tiger et.al., (2007). "Teaching experiential learning: Adoption of innovative course in an MBA marketing curriculum". **Journal of Marketing Education**, 29 (1), 25-33.
- Lo Re, Mary L. (2012). **Experiential civic learning.** Boston: North American Business Press.
- Neil, James (2013). "What is experience". Home Organization. http://wilderdom.com/experiential/experience whatis.html.
- Olpin, Michael and Hesson, Margie (2012). **Stress management for life: A research-based experiential approach**. New York: Cengage learning.
- Pietersen, Willie (2010). **Strategic learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Bain, Ken (2012). **What the best college students do**. New York: Belknap Press.
- Provenzo, Eugene F. et. al. (2013). **100 experential learning activities for social studies, literature and arts, Grade 5-12**. New York: Corwin publishers.
- Sawyer, T., Sierocka-Castaneda, A., Chan, D., Berg, B., Lustik, M., & Thompson, M. (2011). "Deliberate Practice Using Simulation Improves Neonatal Resuscitation Performance". **Simulation in Healthcare**, 6(6), 327-336. doi: 10.1097/SIH. 0b013e31822b1307.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. London: Routledge.

- Smith, Tracy and Rosser, Manda (2013). "Leadership development through experimental learning". Texas. A & M University Booklet.
- Sweitzer, H. F. and King, Mary A. (2013). **The successful internship**. 4th Edition. Boston: Cergage learning.
- Vervoort, J. M., K., Beers, p.J., Van Lammeren, R., & Janssen, R. (2012). "Combining analytic and experiential communication in participatory scenario development". **Landscape and Urban Planning**, 107(3), 203-213. doi: 10.1016/j.landurbplan.2012.06.011.
- Wurdinger, Scott D. (2013). **Using experiential learning in the classroom**. Oxford: Scarecrow Education.
- Yardley, Sarah at.al., (2012). **Experiential learning: AMEE guide series**, London: Association for medical education.
- Zhu, S. J., Xie, F., & Levinson, D. (2011). "Enhancing Transportation Education through Online Simulation Using an Agent-Based Demand and Assignment Model". **Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice**, 137(1), 88-45. doi: 10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000038.
- Zigmont, J. J., Kappus, L. J., & Sudikoff, S. N. (2011b). "Theoretical Foundation of Learning Through Simulation". **Seminars in Perinatology**, 35(2), 47-51. doi: 10.1053/j.semperi.2011.01.002.

الفصل الثاني عشر

تصميم ورشة عمل التعلم التجريبي أو الخبراتي

12

- مقدمة.
- جمع المعلومات عن الورشة ووضع الأهداف لها.
- التفكير في الإعداد لورشة العمل الخاصة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- الوقت والجهد المطلوبان لتحضير ورشة عمل التعلم الخبراتي.
- جمع المعلومات الأولية لورشة عمل التعلم الخبراتي.
- الأطراف الأخرى المشتركة في ورشة عمل التعلم الخبراتي.
- الأفراد المشاركون في ورشة عمل التعلم الخبراتي.
- العلاقة بين الميسر والمشاركين في ورشة عمل التعلم الخبراتي.
- موضوع ورشة عمل التعلم الخبراتي وعنوانها ومحتواها.
- مبررات عقد ورشة التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- وقت تقديم ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مدة ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مكان عقد ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- الإجراءات التي ينبغي القيام بها خلال ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- التفاوض على اتفاق بخصوص ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- تحديد حاجات المشاركين في ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- التقييم الرسمي لحاجات ورشة العمل في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- التنبؤ بحاجات ورشة العمل الخبراتي.
- التقييم خلال ورشة العمل الخبراتي.
- مراجع الفصل الثاني عشر.

الفصل الثاني عشر

تصميم ورشة عمل التعلم التجريبي أو الخبراتي

مقدمة:

يتناول هذا الفصل مجموعة من العناوين والموضوعات الفرعية ذات العلاقة بتصميم ورشة عمل التعلم الخبراتي تتمثل في الآتي:

جمع المعلومات عن الورشة ووضع الأهداف لها:

لو يتذكر الإنسان آخر مرة حصل فيها على إجازة أو قام برحلة عمل، فما نوع المعلومات التي قام بجمعها للتحضير لهذه الرحلة؟ وكيف قرر إلى أين يود الذهاب؟ وما الإجراءات التي اتخذها كي يضمن أنه سيستمتع بهذه الرحلة؟ وما طبيعة المعلومات التي جمعها؟ وكيف قرر ما الذي يريد حزمه من متاع، والمكان الذي يود الإقامة فيه؟ وما أهم الأهداف التي كان يسعى إلى تحقيقها من الرحلة؟

وفي هذه الحالة قد يكون تصميم ورشة عمل أشبه ما يكون بالتخطيط لمسار تلك الرحلة، وكيفية تحديد الأمور التي يجب القيام بها يومياً. ولكن ينبغي جمع قدر كبير من المعلومات واتخاذ العديد من القرارات الأساسية قبل أن يتم تحديد مسار العمل بشكل نهائي. ويتناول هذا الموضوع خمس مهام منفصلة في عملية التحضير للورشة تتمثل في الآتي:

أولاً: جمع المعلومات الأولية لورشة العمل.

ثانياً: اتخاذ القرار حول ما إذا كان ينبغي تقديم ورشة العمل وصياغة النتيجة على شكل اتفاق رسمي أو غير رسمي.

ثالثاً: التنبؤ بالحاجات التعلمية للمشاركين في ورشة العمل.

رابعاً: استخدام هذه المعلومات لوضع أهداف ورشة العمل أو الأهداف التعلمية التي ينبغي تحقيقها.

خامساً: تحديد المصادر المادية التي يمكن استخدامها لتعزيز التعلم من ورشة العمل التي تم التخطيط لها.

التفكير في الإعداد لورشة العمل الخاصة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي:

قبل أن يتم اقتراح طرق محددة للتحضير لتصميم ورشة العمل المرغوب فيها، فإنه لا بد من التفكير أولاً في ورش العمل أو العروض التقديمية التي تم القيام بها سابقاً في هذا الصدد من جانب الشخص نفسه أو المجموعة ذاتها التي تنوي ذلك. وهنا تصبح الأسئلة الآتية ذات أهمية بالغة:

1- ما المعلومات التي يقوم مخطط الورشة في العادة بجمعها قبل أن يبدأ بعملية التخطيط لورشة العمل أو العرض التقديمي؟ وهل هناك أوقات لم يتم القيام من خلالها بجمع معلومات اتضح فيما بعد أنها مهمة؟

2- هل سبق وأن قام المخطط للورشة بتقييمٍ رسمي لحاجات المشاركين في ورشة عمل ما قبل تصميم خبرة تعلمية جديدة؟ وإذا كانت الإجابة بنعم؛ فكيف تمت عملية تقييم تلك الحاجات؟ وإذا كانت الإجابة بالنفي؛ فما المعلومات التي تمَّ الاعتماد عليها لتقييم حاجات المشاركين التدريبية؟

3- ما أنواع الأهداف والغايات المتنوعة التي ترغب في التأكيد عليها من خلال عقد ورشة العمل؟

الوقت والجهد المطلوبان لتحضير ورشة عمل التعلم الخبراتي:

يختلف الوقت والجهد اللازمان لتصميم ورشة العمل المرغوب فيها. ففي حال كانت ورشة العمل قصيرة وعن موضوع مألوف وجمهور معروف، فقد لا تحتاج أكثر من دقائق معدودة لجمع المعلومات. وقد تكون عملية وضع الأهداف عملية بسيطة قبل أن يتم البدء بتصميم ورشة العمل. ومن جهة أخرى، إذا كانت ورشة العمل لوقت

أطول، وعن موضوع جديد، وبحضور مشاركين مهمين أو حتى غير معروفين، فإنه ينبغي جمع معلومات أكثر عن طبيعة المشاركين، ووضع الأهداف المرغوب فيها، والتركيز أكثر على التفاصيل. فعلى سبيل المثال، إذا ما قام أحدٌ بترتيب ورشة عمل عن موضوع غير مألوف لرئيس جامعة من الجامعات وعشرين من الإداريين في تلك الجامعة، فإن هذا يمثل أمراً مخيفاً بعض الشيء، إذ تبدأ عملية التحضير لورشة العمل قبل عدة شهور. وعلى النقيض من ذلك، فقد يُطلب من العديدين تصميم ورش عمل حول مواضيع مألوفة أكثر، إذ ربما لا يستغرق هذا منهم جمع المعلومات أكثر من بضع دقائق، قبل الانتقال إلى مرحلة التصميم.

جمع المعلومات الأولية لورشة عمل التعلم الخبراتي:

هناك العديد من الأسئلة التي ينبغي إجابتها قبل إقرار عرض ورشة العمل أمام مجموعة ما. وهنا فإنه لا بد من تحديد ثمانية مجالات رئيسة لأخذها بالحسبان وترتيبها كي تتمحور حول أدوات الاستفهام الصحفية، مثل: من، وما هو أو ما هي، ومتى، وأين، وكيف. وهذه الأسئلة ملخصة في اللوحة الآتية (7):

اللوحة (7)

الأسئلة المهمة لتصميم ورشة العمل

من؟	من صاحب فكرة ورشة العمل؟
	من سيحضر ورشة العمل؟
ماذا؟	ماذا عن الموضوع؟ أو العنوان؟ أو محتوى ورشة العمل؟
لماذا؟	لماذا تمَّ الطلب لعقد ورشة العمل؟
	ولماذا مدة ورشة العمل هكذا؟
أين؟	أين سيتم عقد ورشة العمل؟
كيف؟	كيف ستكون الإجراءات التي سيتم عقد الورشة بموجبها؟ ومن الذي سيقوم بذلك؟

وفيما يأتي توضيح لكل هذه الموضوعات الفرعية:

من صاحب فكرة ورشة العمل في التعلم الخبراتي؟

تبدأ فكرة ورشة العمل من جانب شخص يسمى بالميسر أو المسهل للأمور Facilitator ، وفي أحيان أخرى بناء على طلب من آخرين. وإذا كنت أنت صاحب فكرة ورشة العمل التي تنوي إدارتها، فإنه ينبغي عليك اتخاذ قرارات حول الموضوع والمحتوى والهدف في وقتٍ واحد. أما إذا كانت ورشة العمل تقام بناء على طلب الآخرين، فسيكون لديهم أفكاراً جاهزة عن الموضوع والغاية، وعليك استشارتهم والتفاوض معهم على تلك القرارات. وعلى الرغم من أنه وفي بعض الحالات قد يكون عليك القيام بدور صاحب فكرة ورشة العمل أو المصمم ودور الميسر، فقد تمت صياغة الأدوار الآتية على أساس أنها أدوار منفصلة:

ما العلاقة بين الشخص المنظم والمشاركين؟

فهل منظم ورشة العمل عضو من أعضاء المجموعة التي ستشارك في الورشة؟ أم أنه سيكون القائد أو المشرف أو المرشد؟ فإذا كان المنظم قائداً أكثر منه عضواً في المجموعة، فهل يوافق المشاركون مع منظم الورشة على الحاجة الحقيقية لهذه الورشة؟. ففي بعض الحالات قد يكون التعلم أكثر نفعاً إذا كان منظم عقد الورشة أو القائد غائباً. إذ في غياب رمز القيادة، يشعر المشاركون بحرية أكبر في التعبير عن أفكارهم ومناقشة المسائل الخلافية، أو الخروج بحلولٍ إبداعية لمشكلات مستعصية. ومن جهة أخرى، فإن هناك العديد من الأوضاع التي يتوجب فيها حضور منظم عقد الورشة وذلك لضبط الأمور وإظهار الاحترام للميسر. فمثلاً يمكن تقديم ورشة عمل، وذلك بناء على طلب مستشار في الجامعة من أجل معالجة عدد من المشكلات.

ولكن، وقبل موعد الجلسة بوقت قصير، إذا قال المستشار أو المنظم أو القائد إنه سيغادر في منتصف وقت الورشة. وحالما غادر "رمز القيادة" فعلاً مكانها، تحولت الورشة إلى ما يشبه الفوضى، وقام المشاركون بإظهار التحديات. وكان من المأمول أن تمضي الورشة بشكل أكثر سلاسة لو كان للميسر نائب أو حليف يدعمه، ولو كان

لهذا الحليف علاقة وطيدة مع المشاركين فيها. لذا، فإنه من الضروري إدراك أهمية أثر وجود أو غياب القائد على مجموعة ورشة العمل.

ما العلاقة بين منظم الورشة والميسر؟

من الضروري معرفة الشخص المنظم لورشة العمل، لأنه على أساس هذه المعرفة الدقيقة يتم عقد الورشة وسيرها حسب الأصول. وغالباً ما تكون العلاقة بين المنظم والميسر واحدة من الآتي:

1. أن يكون الميسر والمنظم يعملان من أجل المنظمة نفسها أو في المكتب ذاته أو الوحدة ذاتها.
2. أن يكون الميسر مستشاراً خارجياً أو متحدثاً زائراً. ففي حال كان الشخص يعمل لدى المنظمة ذاتها، فربما تكون ورشة العمل جزءاً من مسؤولياته العادية، أما إذا كان ذلك الشخص مستشاراً خارجياً، فمن الضروري أن يقوم بجمع المزيد من المعلومات والتفاوض على أجرٍ أو مكافأةٍ مقابل العمل الذي سيقوم به.

الأطراف الأخرى المشتركة في ورشة عمل التعلم الخبراتي:

هناك مصطلح حديث نسبياً في عالم إدارة الأعمال والتعلم الخبراتي أو التجريبي الذي أطلقه أونستنك Onstenk، وهو مصطلح "الموظف المتعلم". فقد قام أونستنك بوصف هذا المصطلح على أنه تحول من المنظور التقليدي حيث تقوم الشركة أو المؤسسة أو المدرسة نيابة عن الموظف أو الطالب إلى حيث يقوم ذلك الموظف أو الطالب بالتفكير لصالح المنظمة أو المؤسسة أو المدرسة. وهذه الرغبة المرتكزة على التفكير والإبداع الفردي يتطلب من صاحب العمل أو مدير المؤسسة أو المدرسة تشجيع التطوير المهني المستمر للذين يقومون بإعداد ورش العمل، مما يعني ضرورة الحضور المكثف إلى الشركات والمؤسسات والمدارس، والاهتمام بالمجالات الأكاديمية والخدمة الاجتماعية. فقد يكون لهذه المجموعة الجديدة من منظمي عقد الورش التدريبية توقعات مختلفة فيما يخص الأجر والمحتوى وبشكل خاص مدى الفاعلية. ومن المهم تقييم هذه التوقعات

بشكل مبكر وجعل ذلك عبارة عن فقرات في الاتفاقية التي ستنتج عن ورشة العمل. هذا بالإضافة إلى أنه في عالم التربية وعالم الأعمال، قد يترتب على نتائج ورشة العمل نتائج أخرى مثل القرار بالدعوة إلى عقد ورشة عمل أخرى والاستمرار في البرنامج التدريبي أو الاستمرار في دعم برامج تطوير العمال أو الموظفين التربويين.

وقد أبرز سورك Sork الحاجة لطرح السؤال الآتي: ما المصالح التي ستخدمها ورشة العمل؟ ويدخلنا هذا السؤال إلى مسألة مهمة وهي من تلك الجهات الأخرى المعنية التي لها مصلحة أو اهتمام في ورشة العمل، وبالتالي، فإنه ينبغي إشراكهم في الإعداد لها. ونادراً ما تعقد ورشات العمل بناء على طلب المشاركين فيها، إذ عادة ما يكون هناك عدد آخر من المعنيين في عملية إعداد ورشة العمل، وكذلك في نتائجها، كالمشرف الذي يريد أن يتعلم موظفوه مهارات جديدة، والمستشار الذي يحتاج إلى إقامةٍ ملائمة أو مكتب مناسب، مما يجعل كل ذلك يمثل جزءاً من عقد العمل الخاص به. وينبغي أن يكون كل هؤلاء الأفراد في نهاية المطاف جزءاً من عملية جمع المعلومات ووضع الأهداف.

الأفراد المشاركون في ورشة عمل التعلم الخبراتي:

وهنا ينبغي طرح عدد من الأسئلة المهمة عن طبيعة المشاركين في ورشة العمل المنوي عقدها تتمثل في الآتي:

كم عدد المشاركين الذين يُتوقع حضورهم؟ وهل يُشكل المشاركون أفراداً في مجموعة منسجمة مثل مجموعة عملٍ أو صفٍ أو منظمة؟ وإذا كانت المجموعة منسجمة، فلن يكون على الميسر العمل مع مجموعة من الأفراد فحسب، بل مع "نظام اجتماعي" فاعل. وهل كانت الدعوة عامة لحضور ورشة العمل أم كانت خاصة لبعض الأفراد المختارين؟ وهل من المتوقع حضور مشاركين لا يعرف بعضهم بعضاً؟ وما توقعات المشاركين عن ورشة العمل؟ وهل من المفيد أيضاً معرفة إذا كان إجبارياً حضور بعض أو جميع المشاركين. فمعرفة كل هذه الأمور تساعد في توقع نمط ديناميكية المجموعة والتي ستؤثر على التعلم في ورشة العمل المرغوب فيها.

العلاقة بين الميسر والمشاركين في ورشة عمل التعلم الخبراتي:

وهنا أيضاً يتم طرح مجموعة من الأسئلة المهمة ذات الصلة بهذه العلاقة وهي:

هل تعرف المشاركين أو بعضاً منهم؟ وهل ستتعامل معهم على أساس أنك خبير أو على أساس أنك الند القوي لهم؟ أم بصفتك زميلاً لهم أو غريباً عنهم؟ فإذا كنت تعرف المشاركين، فإنك ستكون أكثر اطلاعاً على الحاجات الخاصة بهم، مما يساهم فيما يسمى بـ (ديناميكية المجموعة). ومن جهة أخرى، إذا لم تكن هناك علاقة لك بهم أو أن معرفتك بالمشاركين ضعيفة، فإن ذلك يتطلب أن تقوم بدور قيادي أو بدور الميسر مع وضع نمط مختلف للتعامل خلال ورشة العمل. وقد تحدد علاقاتك السابقة مع المشاركين في ورشة العمل الدور الذي ينبغي عليك القيام به، إذ يختلف دور الميسر نفسه وفقاً لعوامل عديدة مثل: الأمور الرسمية، والسلطة، والمصداقية.

موضوع ورشة عمل التعلم الخبراتي وعنوانها ومحتواها:

ينبغي توضيح هذه الأمور الثلاثة للمشاركين في الورشة والقائمين عليها كالآتي:

أولاً: الموضوع

قد يكون لدى منظم عقد ورشة العمل فكرة عن موضوع معين، ولكن غالباً ما يتم تقديم الفكرة أو المشكلة، ويُطلب التفكير في اقتراح أو موضوع يعالج تلك الفكرة أو المشكلة. وفي بعض الأحيان يكون لدى منظم الورشة فكرة غير واقعية أو خارج نطاق الاختصاص، مما يتطلب حينها اقتراح جوانب أخرى ضمن نطاق اختصاصك، ولها علاقة في معالجة المشكلة أو الفكرة المطلوبة.

ثانياً: العنوان

قد تتراوح أهمية العنوان حسب الموقف، فإذا كانت ورشة العمل ستعقد لمجموعة متجانسة تتكون من مشاركين منتظمين في الحضور، عندها ينبغي أن يكون العنوان وصفياً وخبرياً عن محتوى الورشة. ولكن إذا كانت ورشة العمل مفتوحة، فعندها

ينبغي أن يكون العنوان قابلاً للتسويق وجاذباً لاهتمام المشاركين المتوقعين، بالإضافة إلى كون العنوان دقيقاً. وفي مرحلة جمع المعلومات، ينبغي أن تتفق مع منظم الورشة على عنوان يكون دقيقاً ووافياً وكذلك جاذباً للانتباه.

ثالثاً: المحتوى

ينبغي تحدي المحتوى الذي سيتم تغطيته في الورشة، وكمية وعمق هذه التغطية. ويعتمد هذا على الوقت المتاح من جهة، ومعرفة المشاركين وخبرتهم من جهة ثانية. وينبغي بعد ذلك استشارة منظم الورشة. ولكن عليك اتخاذ القرارات الخاصة بك عندما تمضي في عملية الإعداد، ولا سيما إذا رأيت أن هناك حاجة للقيام بتغييرات مهمة في المحتوى بعد الاتفاق مع المنظم، إذ يجب عليك إبلاغه بذلك والحصول على موافقته المسبقة.

مبررات عقد ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي:

وهنا أيضاً يتم طرح مجموعة وجيهة من الأسئلة ذات العلاقة بتلك المبررات والتي تتمثل في الآتي:

ما الغاية من وراء عقد ورشة العمل؟ إذ تعقد الورش التدريبية في ضوء مجموعة من الأسباب منها: (أ) حل مشكلة من المشكلات، (ب) أو تعليم مهارات جديدة، (ج) أو تقديم معلومات جديدة، (د) أو الرغبة في تغيير نظام المؤسسة أو المدرسة أو المعهد أو الشركة، (هـ) أو لزيادة الوعي، (و) أو لتعزيز التنمية الذاتية. ومن المؤكد أن الغاية التي سيتم اختيارها لورشة العمل التي يتم التحضير لها سوف تؤثر بشكل كبير على دوافع المشاركين ومدى قبولهم أو رفضهم لعملية التعلم برمتها.

وقت تقديم ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي:

وهنا يتم طرح بعض الأسئلة المهمة ذات العلاقة بهذا الوقت مثل:

هل لديك وقتٌ كافٍ للإعداد والتحضير؟ فالوقت المتاح لك سيختلف بالنسبة للتحضير حسب المعلومات السابقة المتوافرة لديك، ومدى تعقيد محتوى ورشة العمل.

كما أن هناك ورش عمل سبق لنا إعدادها ويمكننا أن نعدها مرة أخرى غداً على سبيل المثال، مع بعض الإضافات والتعديلات المطلوبة عليها. وهناك ورش عمل قد تستغرق منا أسابيع لإعدادها. كما يعتمد عدد الأيام والأسابيع المطلوبة للتحضير على مدى تفرغك خلال تلك المدة. فهل يمكنك توفير الوقت الذي تحتاج إليه هذه الورشة أو الورش للتحضير قبل تاريخ عقدها؟

مدة ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي:

والسؤال الضروري الذي يفرض نفسه في هذا الصدد هو:

هل هناك وقتٌ كافٍ لتغطية الموضوع بشكل سليم؟ إذ غالباً ما يطلب منظمو ورش العمل من الميسرين، القيام بعمل كثير ضمن وقت قليل متاح. وغالباً ما يؤدي هذا إلى عدد من المشكلات ومن ضمنها الاعتماد على مواد معدة مسبقاً، مما يؤدي إلى إهمال التعلم بالخبرة. وإذا كنت تعتقد بأنه لا يمكن أن تؤدي عملاً جيداً في الوقت المطلوب، فإن عليك اتخاذ قرار مهم يتمثل في طلب مزيد من الوقت، أو أن تصل إلى اتفاق تقوم بموجبه بكمية أقل من العمل. وينبغي على الميسرين وضع حدود وضوابط، وذلك بسبب ضيق الوقت الذي يتاح لميسري ورش العمل. وعليهم في هذه الحالة التركيز بعمق على أهم جزء من المعرفة أو المهارات المطلوبة، إذ من الأفضل أن تعمل أقل ولكن بجودة أفضل، على أن تعمل الكثير ولكن بشكل سيئ. وربما عليك التفاوض مع منظم ورشة العمل حول أكثر المهارات أهمية والتي يمكن لك أن تعمل على تغطيتها في ورشة العمل ضمن المهلة الزمنية المتاحة لك.

مكان عقد ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي:

إذا كنت تعمل في إعداد ورشة عمل تشجع على الحركة والنشاط، فإن عليك أن تتأكد من وجود مجال أو مساحة كافية من الغرف لتناسب نوع الأنشطة التي تود استخدامها. وقد تحد مساحة الغرف من عدد المشاركين الذين يمكنهم الحضور. وتتضمن العديد من الترتيبات مثل ترتيب الطاولات أو الكراسي، وهل يمكنك إعادة ترتيب الغرفة إذا لزم الأمر؟ وهل يحتاج المشاركون إلى طاولات للكتابة؟

وقد يؤثر مكان انعقاد ورشة العمل على المزاج العام إذا كانت ضمن منطقة المشاركين أو ضمن منطقة الميسر. فهل يأتي المشاركون إليك؟ أم أنت تذهب إليهم؟ ولكلا الحالتين ميزات؛ فإذا كانت تعقد في منطقتك فهذا يعني أنك تتمتع بالسلطة، بينما إذا عقدت الورشة في منطقتهم فهذا يعني أنك متوتر. وقد يكون اختيار المنطقة محايدة أفضل لعقد ورشة العمل من أجل الخروج بحلول إبداعية، بعيداً عن مكان العمل اليومي.

الإجراءات التي ينبغي القيام بها خلال ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي:

وهنا يتم طرح الأسئلة المهمة الآتية:

ما التدابير التي ينبغي على المنظم اتخاذها؟ وما الإجراءات التي على الميسر القيام بها؟ وما المواد التي ينبغي توفيرها؟ والمعدات التي لابد من استخدامها؟ والمصادر الأخرى الضرورية؟ ومسؤولية من اتخاذ مثل هذه التدابير؟. ويطلق بعض المربين على هذه الأمور بـ (عملية التجهيز) ويحثون الميسرين على أن يكونوا فاعلين في اتخاذ هذه الإجراءات. كما يعملون على تذكير الجميع بأنه على الرغم من الشعور بأن هذا ليس من عملنا، فإن علينا التأكد من أمور أساسية مثل التبريد أو التدفئة على سبيل المثال، لأنه ستكون هناك مشكلة بالتأكيد، إذا لم تكن هناك تدفئة أو تبريد خلال عقد ورشة العمل.

وعندما تفكر في عقد ورش العمل التي تود إعدادها في المستقبل فينبغي الأخذ بالحسبان الأنواع الأخرى من المعلومات التي يعتقد أنه ينبغي عليك جمعها من أجل ذلك الهدف.

التفاوض على اتفاق بخصوص ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي:

ينبغي مناقشة أو بحث كل عنصر من عناصر المعلومات الأساسية قبل الاتفاق، أو يتم القيام بتيسير ورشة العمل. ويدعو بعض المربين هذه المرحلة بـ (مرحلة القرار) ويذكرون المراحل المتعددة للقرارت التي ينبغي اتخاذها للوصول إلى قرار نهائي حول ورشة العمل، مثل: من سيطلق الفكرة؟ ومن سيدرسها؟ ومن سيختار المشاركين فيها؟ ومن سيكون مسؤولاً عنها؟ ومن يعمل على تقييمها؟.

وكما هو واضح منذ زمن بعيد، وفي معظم الحالات، فإنه ينبغي على الميسر أن يكون مستشاراً قبل أن يكون مقدماً للمعلومات، أي ينبغي على الميسر الاجتماع مع المنظم وتقييم توقعاته، وتقييم حاجات المشاركين قبل تحديد ما إذا كانت ورشة العمل الوسيلة المناسبة لمجموعة ما أم لا، وأن القيام بدور المستشار سيغني عن جمع المعلومات التي تحتاجها، بدلاً من الشعور بأنك مضطر للقبول بتنظيم ورشة العمل.

وفي هذه المرحلة، يجب عليك أيضاً أن تُسخر محفزاتك للقيام بتحضير ورشة العمل، وأن تأخذ ذلك بالحسبان إذا كنت تقوم بذلك مقابل أجر، إذ ينبغي عليك أيضاً التفاوض على مقدار هذا الأجر قبل الاتفاق رسمياً عليه. إذ هل مقدار الأجر كاف لمقدار العمل المطلوب منك لإعداد ورشة العمل؟ وإذا لم تتلق أجراً على تنظيم ورشة العمل، فهل هناك محفزات أخرى ينبغي عليك أن تأخذها بالحسبان. فمثلاً، إذا كنت تقوم بتنظيمها كجزء من عملك، فهل هناك حوافز على قيامك بتيسير ورشة العمل، ومساعدة وحدة أخرى في مؤسستك، من أجل المساهمة في تطوير مسيرتك المهنية، والدعاية لمشروع مماثل من الممكن أن تعود عليك بالمزيد من فرص العمل، والتي تزيد من سمعتك، أو المساهمة بشكل إيجابي تجاه مجتمعك. ومن المفيد تحديد دوافعك لتقديم ورشة العمل، وذلك لمساعدتك على الموازنة بين التكلفة والفائدة التي تعود عليك مقابل الوقت والجهد المبذولين لتقديم ورشة العمل.

وفي ما يأتي بعض الأسئلة التي عليك أن تطرحها على نفسك قبل أن تقرر هل تقوم بإعداد أو تحضير ورشة العمل أم لا:

- هل أنا الشخص الأنسب لتسيير أمور هذه الورشة؟
- هل لديَّ خلفية مناسبة للقيام بهذا العمل؟
- هل يمكنني أن أصمم وسيلة فعالة للمشاركين في الورشة؟
- هل تتناسب مهاراتي في إدارة الورشة مع المشاركين فيها؟
- هل ينبغي عليَّ الاشتراك كمساعد ميسر؟
- هل لديَّ الوقت الكافي للإعداد أو التحضير للورشة؟

- مـا أهـم توقعـات المـنظم؟ وتوقعـات المـشاركين؟ وتوقعـات الجهـات المعنيـة الأخرى؟
- هل هناك أجرٌ أو حوافز أخرى مقابل العمل المطلوب؟
- ما أهم النتائج المترتبة على ورشة العمل؟ وعلى سبيل المثال "هل هناك أمور كبرى" معلقة على ذلك مثل استمرار البرنامج التدريبي؟

وبناء على وضعك وعلاقتك مع منظم ورشة العمل، يمكن تحديد مستوى كون الاتفاق على إعداد ورشة العمل رسمياً أم لا، والذي يمكن أن يتفاوت من مكالمة هاتفية إلى أخرى، إلى أن يصل إلى عقد مكتوب. وفي الحد الأدنى المطلوب، ينبغي أن يتضمن الاتفاق العناصر الملخصة في اللوحة (8) الآتية.

اللوحة (8)

الحد الأدنى من العناصر الواجب توافرها في اتفاقية ورشة العمل

عنوان ورشة العمل
المحتوى الأساسي
التاريخ، الوقت، مدة ورشة العمل
الأجور والحوافز
مسؤوليات الطرفين
الترتيبات
المواد
الإعلان

تحديد حاجات المشاركين في ورشة عمل التعلم الخبراتي أو التجريبي:

من أهم الأسباب لجمع المعلومات قبل إعداد ورشة العمل هو تحديد الحاجات التعلمية للمشاركين في ورشة العمل. وتشكل هذه المعلومات الأساس لوضع الأهداف

وإعداد ورشة العمل. ويذكر أحد العلماء بأن التقييم الصحيح للحاجات يحدد التركيز على عملية التدريب بالدرجة الأساس. وتقليدياً، أبرزت عدة مدارس تربوية أهمية تقييم الحاجات الشاملة استناداً إلى إجراء مسح أو مقابلات مع المشاركين قبل ورشة العمل. وفي بعض الحالات يمكن أن يكون هذا النوع من التقييم ذا فائدة، ولكن هذه الطريقة ليست مناسبة أو عملية؛ إذ في العديد من ورشات العمل لا يمكن تحديد المشاركين في ورشة العمل مسبقاً. وفي حالات أخرى، لا يكون الوقت والجهد اللازمان لإجراء تقييم الحاجات ضمن الأمور أو الظروف المتوفرة. وفي العديد من المواقف، يمكن التنبؤ بحاجات المشاركين بناء على الخبرة السابقة للميسر أو المنظم، أو يتم إجراؤه خلال ورشة العمل نفسها.

وبالتالي، وفي هذا الجزء من الموضوع، ستتم عملية مناقشة تقييم الحاجات الرسمية كواحد من أربع استراتيجيات لتحديد حاجات المشاركين في ورشة العمل، وكذلك التنبؤ بالحاجات، والتقييم خلال ورشة العمل، وتكييف التعلم مع حاجات المجموعة. كما ستتم مناقشة تقييم حاجات أو رغبات المنظم والمعنيين الآخرين بالأمر.

وقبل بذل الجهد والوقت الكافيين لإجراء التقييم الرسمي للحاجات، فإنه ينبغي تحديد أيها أكثر أهمية. وبشكل عام، فإن طول مدة انعقاد ورشة العمل، والقدرة على الوصول إلى المشاركين مسبقاً، وعمق المواد المتداولة، تمثل كلها مؤشرات على ضرورة التقييم وجدواه، مع ضرورة وضع الأسئلة الآتية في الحسبان:

- هل يمكنني أن أتوقع حاجات المشاركين دون إجراء تقييم الحاجات بشكل رسمي؟
- هل أعلم بالتحديد من سيشارك في ورشة العمل؟
- هل أنا على اطلاع بالسمات العامة للمشاركين في ورشة العمل؟
- هل يمكن للمنظم تزويدي بمعلومات كافية عن المشاركين؟

التقييم الرسمي لحاجات ورشة العمل الخبراتي أو التجريبي:

إن أهم العناصر في تقييم الحاجات الرسمي، هو جمع المعلومات مباشرة من المشاركين قبل إعداد ورشة العمل، والاستناد إلى تلك المعلومات في عملية الإعداد أو

التحضير للورشة. ويمكن جمع المعلومات الخاصة بتحليل الحاجات الرسمي بطرق مختلفة. فمثلاً: يمكن أن يُطلب من المشاركين تعبئة استبانة قبل عقد ورشة العمل، والتي يمكن أن تتناول المعارف والاتجاهات أو الحوافز المتعلقة بمحتوى تلك الورشة. ويمكن عندها استخدام المعلومات لإعداد المحتوى، بحيث تتناسب مع حاجات المشاركين فيها. فعلى سبيل المثال، قد تزود الاستبانة بمعلومات عن أن بعض المشاركين لديهم إلمام أكثر بكثير من غيرهم بموضوع ورشة العمل. واستناداً إلى تلك المعلومات، يمكن بذل المزيد من الوقت مع المشاركين، وذلك عن طريق تقسيمهم إلى مجموعتين، وتوزيع المحتوى كل حسب معرفته بالموضوع، بحيث تكون إحدى المجموعات أساسية والأخرى متقدمة.

والطريقة الثانية لتقييم الحاجات هي إجراء مقابلات مع المشاركين قبل موعد الورشة. وهذه الطريقة مفيدة للغاية، ولاسيما عندما يكون الهدف من ورشة العمل إجراء التغيير المنظم داخل المؤسسة أو المدرسة، أو إذا كانت الرغبة تتمثل في تحسين العلاقات بين المجموعة المتجانسة. فمن المهم أن تتكون لدى المسؤول فكرة عن ديناميكية المجموعة، والاختلافات في الشخصيات التي تسهم في المشكلة. ومن السهولة بمكان جمع هذه المعلومات المعقدة بواسطة إجراء المقابلات.

والطريقة الثالثة لتقييم حاجات المجموعة مباشرة، هي مراجعة المواد الكتابية مثل أوراق العمل، أو تقييم المشرفين. ومن الممكن بدلاً من ذلك إجراء مقابلات مع المشرفين على الورشة حول ما يتعلق بتقييم حاجات الأفراد الذين هم تحت الإشراف من جانبهم. وإذا ما تمت مراجعة تلك المواد الكتابية، فإنه من الممكن أن تكون لديك فكرة مباشرة عن حاجات المشاركين. وإذا كانت النية العمل على عقد ورشة عمل عن إعداد التقارير على سبيل المثال، فيمكن أن يتم توجيه عملية التعليم نحو مواطن الضعف. ومن جهة أخرى، إذا كنت تعد ورشة عمل عن تحسين إنتاجية العمل، فقد يكون من المفيد أن تقرأ تقييم المشرفين لموظفيهم، مما يساعدك على توجيه التركيز على المسائل التي تشكل تحدياً فيها.

وبالإضافة إلى ذلك، فإنه ربما يساعدك استخدام بعض الطرق غير التقليدية للعمل على تقييم الحاجات، ومن ضمنها سؤال بعض المشاركين المتوقعين عن همومهم وحاجاتهم، والاطلاع على النشرات الإخبارية والتقارير السنوية المنشورة من قبل الدائرة أو الجهة المنظمة لورشة العمل، أو الاطلاع على منشوراتٍ ذات علاقة بالصناعة أو المهنة ذات العلاقة. بل يمكن أن تتحدث مع شخص سبق له وأن أدار ورشة عمل سابقة مع مجموعة المشاركين.

وللمساعدة في تقييم المشاركين قبل بدء ورشة العمل، فقد يساعدك وضع لائحة عمل على تذكر المعلومات التي تود جمعها، مثل استخدام (لائحة بحث الجمهور) والتي احتوت على فقرات مثل: السبب الرئيس لحضور المشاركين، وما المدى المتوقع لمعرفة الشخص العادي لموضوعك. ويمكن لهذه اللوائح أن تضمن حصولك على المعلومات التي تحتاجها لتصميم ورشة العمل. وإذا كنت من الأشخاص الذين يستفيدون من هذه اللوائح، فالجميع يشجعونك على إعداد لائحة خاصة بك باستخدام الأفكار المقدمة أعلاه أو من المراجع المذكورة.

التنبؤ بحاجات ورشة العمل الخبراتي:

حتى إذا لم تعمل على التقييم الرسمي للحاجات، فإنه من الضروري أن تتنبأ بحاجات المشاركين، وتقدم المعلومات التي حصلت عليها قبل الموافقة على إعداد ورشة العمل لأنها تمثل أساساً لهذا التنبؤ. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه ينبغي عليك أن تأخذ بالحسبان حاجات المشاركين المتعلقة بالمعرفة والاتجاهات والحوافز. وفي معظم الحالات ينبغي عليك التنبؤ بحاجات المشاركين استناداً إلى خبرتك السابقة، أو المعلومات التي حصلت عليها من الشخص المنظم لورشة العمل.

التقييم خلال ورشة العمل الخبراتي:

في العديد من الحالات، فإنه من المعقول أو من المحبذ الاطلاع على تلك الحاجات خلال ورشة العمل. ويمكن استغلال العديد من الأنشطة التعلمية لخدمة غايات تقييم معرفة أو اتجاهات المشاركين، وكذلك تعزيز التعلم بالخبرة من خلال ورشة العمل،

وذلك عن طريق الاستبانات والاستطلاعات والتمارين، وكلها تتضمن هذه الأنشطة في بداية ورشة العمل، وهذه الأنشطة ستساعدك على تيسير عملية التعلم بالنسبة للمشاركين، والحصول على معلومات قيمة، استناداً إلى الأنشطة التالية في ورشة العمل بشكل أكثر دقة لتتناسب وحاجات المشاركين فيها.

وأبسط صورة من صور إجراء تقييم الحاجات خلال ورشة العمل، هو الطلب من كل مشارك بضرورة تحديد المواد التي يرغب بتعلمها. وإذا قمت بذلك، فإنك بحاجة إلى الوقت والمرونة الكافيين لتتجاوب مع هذه الحاجات. وبالطبع، فقد لا يكون بالإمكان الوفاء بجميع هذه الرغبات المعلنة، ولكن في هذه الحالة من الأفضل أن توضح أي الحاجات التي تستطيع الوفاء بها أو أنك لا تستطيع ذلك.

مراجع الفصل الثاني عشر

- Alaoutinen, S., Heikkinen, k., & Porras, J. (2012). "Experiences of learning styles in an intensive collaborative course". **International Journal of Technology and Design Education**, 22 (1), 25-49. doi: 10.1007/s10798-010-9135-3.
- Baldissin, Nicola et.al., (2013). **Business game-based learning in management education**. New York: Lulu-com.
- Beaudin, Bart P. and Quick, Don (2005). **Experiential learning: Theoretical underpinnings.** Washington. U.S. Department of Health and Human Services.
- Benitez, D., Perez, D., Questier, F. & Zhu, C. (2011). "Experiential Knowledge Creation Processes in thr Higher Education Teaching-Learning Process. In Lehner, F.& Bredl, k. (Eds)". **Proceeding of the 12th European Conference on Knowledge Management**, Vols 1 and 2 88-96 ISBN 978-1-908272-09-629.
- Broda, Herbert W. (2011). **Moving the classroom outdoors: Schoolyard-enhanced learning in action**. New York: Stenhouse Publishers.
- Brooks-Harris, Jeff E. and Stock-Ward, Susan R. (2012). **Work shops: Designing and facilitating experiential Learning**. London: SAGE Publications.
- Brown, Donald R. (2009). **Experiential approach to organization development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Book Company.

- Butin, Dan W. (2010). **Service- Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.** New York: Palgrave Macmillan.
- Christensen, Leah M. (2010). **Learning outside the box**. North Carolina: Carolina Academic Press.
- Clinton, M., Bernhard-Oettel, C., Rigotti, T., & de Jong, J. (2011). "Expanding the temporal context of research on non-permanent work previous experience, duration of and time remaning on contracts and employment continuity expectations". **Career Development International**, 16(2), 114-139. doi: 10.1108/13620431111115596.
- Cress, Christine M. et. al., (2013). **Learning through serving**. New York: Stylus Publishing.
- George, Hruby (2010). **Getting to strategy through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing Company.
- Greaney, Elizabeth (2011). **Experiential learning: A review of college health centers**. Ann Arbor, Michigan: Proquest.
- Hogan, Susan and Coulter, Annette (2014). **The introductory guide to art theraphy: Experiential teaching and learning for students and practitioners**. London: Routledge.
- James, Abigail N.(2011). **Active lessons for active brains: Teaching boys and other experiential learners, grades 3-10**. Boston: Corwin Publishers.
- Kayes, A.B.& Kayes, D.C. (2011). The Learning Advantage: Six Practices of Learning Directed Leadership.
- Lake, Vickie E. and Jones, Ithel (2012). **Service-learning**. New York: Free Spirit Publishing.

- Li, L.Y., Zheng, Y.L., & Zheng, F.L. (2011). "Key Issues for Personalized Learning Service Provision in Ubiquitous Learning Environment". In H. Zhang, G. Shen & D. Jin (Eds.), **Advanced Research on Automation, Communication, Architectonics and Material**, Pts 1 and 2 (Vol. 225-226, pp.925-928).
- Neil, James (2013). "What is experience". Home Organization. http://wilderdom.com/experiential/experience whatis.html.
- Ogrinc, Greg et.al., (2011). "Building experiential learning about quality improvement into a medical school curriculum: The Dartmouth experience". **Health affairs**, 30 (4), 716-721.
- Pietersen, Willie (2010). **Strategic learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Bain, Ken (2012). **What the best college students do**. New York: Belknap Press.
- Roberts, D., & Greene, L. (2011). "The theatre of high-fidelity simulation education". **Nurse Education Today**, 31(7), 694-698. doi: 10.1016/j.nedt. 2010.06.003.
- Shaddox, Boby (2013). **Co-design: A democratic approach to project-based learning.** New York: Create Space Publishing.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. London: Routledge.
- Sweitzer, H. F. and King, Mary A. (2013). **The successful internship.** 4th Edition. Boston: Cergage learning.
- Waite, Sue (2011). **Children learning outside the classroom: From birth to eleven**. New York: SAGE Publications.

- Wessels, Marius/Editor. (2013). **Experiential learning**. Lansdown, South Africa: JUTA Academic.
- Yardley, Sarah at.al., (2012). **Experiential learning: AMEE guide series**, London: Association for medical education.
- Zhu, S. J., Xie, F., & Levinson, D. (2011). "Enhancing Transportation Education through Online Simulation Using an Agent-Based Demand and Assignment Model". **Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice**, 137(1), 88-45. doi: 10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000038.

الفصل الثالث عشر

التعلم الخبراتي لتنمية الذكاء العاطفي

13

- مقدمة.
- توضيح التطبيق العملي لتطوير مهارات الذكاء العاطفي في التعلم الخبراتي.
- اعتبارات مُهمة للتدريب الميداني من أجل زيادة النمو العاطفي.
- القرارات المهمة لتنمية الذكاء العاطفي في التعلم الخبراتي.
- استراتيجيات تنمية الذكاء العاطفي في التعلم الخبراتي.
- الاشتراك النشط في التدريبات الخبراتية.
- التغذية الراجعة للذكاء العاطفي في التعلم الخبراتي.
- اختيار التمارين والتدريبات المناسبة للذكاء العاطفي.
- مراجع الفصل الثالث عشر.

الفصل الثالث عشر

التعلم الخبراتي لتنمية الذكاء العاطفي

مقدمة:

الذكاء العاطفي عامل ثابت يحكم نجاح كافة أوجه حياتنا اليومية المهنية منها والشخصية، وإن الاعتراف بالتأثير البالغ للذكاء العاطفي على النجاح هو أمر يزداد اتساعه وتأثيره في مكان العمل وما بعده. ففي أثناء قيامه بإجراء أبحاث عدة حول اختبار الذكاء ومقياس وكسلر لذكاء البالغين، كتب ديفيد وكسلر David Wechsler بشأن الحاجة لفهم الأشكال الأخرى للذكاء وبخاصة الذكاء العاطفي منها. وهذا هو مكمن قوة الذكاء العاطفي، وأن الفرق الأساس بين اختبار الذكاء والذكاء العاطفي هو أن الذكاء العاطفي يستند إلى المهارات التي يمكن تعلمها وتنميتها.

ويوجد رابط أساس بين الذكاء العاطفي والتعلم الخبراتي أو التجريبي، فالاثنان متلازمان. فمن بين أهم الاتجاهات الخاصة باستراتيجيات النمو هو تحديد أهم مهارات الذكاء العاطفي، ومن ثم وضع برنامج لتنمية الأساسي منها. وهنا، فإنه يجب أن يستند برنامج التدريب هذا إلى التعلم الخبراتي أو التجريبي. ومن الأمور المهمة في هذا المجال، التركيز على النمو التشاركي أو التعاوني، وهي أن التعلم يجب أن يتغلغل في الأفراد حتى النخاع، لأنه يمثل التطبيق الطبيعي على حياة الفرد، وأن تطوير المهارات في مجالات مثل تقدير الذات والإحساس بالآخرين، هو أمر يحتاج لممارسة عملية حقيقية، وأن الجلوس والإصغاء إلى أمور مثل التفاؤل على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي إلى تقديرٍ عالي القيمة، لكن لكي يتم بالفعل إنماء حس التفاؤل لدى الفرد، فإنه لابد من الممارسة، وأن إثراء الذكاء العاطفي للأفراد والممارسة العملية له هما أمران متلازمان.

وفي هذا الصدد، كتب أحد المربين بشأن النجاح الذي حققه من تعميق يقينه في كتاب قام بتأليفه عن الحياة، والذي استند فيه إلى الجمع الدقيق والذكي بين

الاستراتيجيات الخبراتية أو العملية. لقد كان مهتماً بطبيعته التي تتصف بقلة الكلام والتي خفضت من قدرته على التأثير الكامل في كل من العمل والمنزل، إذ ألزم نفسه بالتحدث مرتين على الأقل في اليوم الواحد في مواقف كان يلتزم الصمت فيها وقت العمل خلال الأسبوع، وفي المنزل خلال العطلات الأسبوعية. وقد اشتملت استراتيجيته على أنه سيقوم بذلك لمدة شهر على الأقل؛ كل ليلة سيتحدث لبضع دقائق لملاحظة كيف ستتجح مجريات الأمور لذلك اليوم على الأقل؛ كما يقوم مرة في الأسبوع بمقابلة زميلين مقربين له لسماع تعليقاتهم حول كيفية إنجاز هذه الأمور، مما أسهم في زيادة الاحترام والتأثير في العمل والمنزل.

هذا وتوجد العديد من الطرق لزيادة مهارات الذكاء العاطفي، لكنها جميعاً يجب أن تشمل الممارسة العملية المباشرة، وإلا سيقتصر الأمر على مجرد المعرفة بالذكاء العاطفي بدلاً من تنمية مهاراتهم فيه.

وبينما يمكن تعريف الذكاء العاطفي بعدة طرق، إلا أنه من حيث المحتوى يشتمل على أربعة مكونات محورية هي: فهم المشاعر الشخصية، وإدارتها بشكل ناجح، وفهم مشاعر الآخرين، والتجاوب بشكل جيد معها.

وعلى العكس من قياسات الشخصية، والتي يتم النظر إليها على أنها ردود فعل أساسية دائمة لوجود الأفراد، يستند الذكاء العاطفي إلى المهارات التي يمكن تطويرها. فقياسات الشخصية مثل مؤشر مايرز وبرجز Myers – Briggs تقدم صورة حول تفضيلات الشخص من حيث الانطوائية والانبساطية، وتفضيل التفكير الاجتماعي أو التحليلي، وغيرها. وشيوع مثل هذه الأمور مع المجموعات يشير إلى الرغبة التي لدى الأفراد لمعرفة المزيد بشأن أنفسهم لتلبية هذه الرغبة والارتقاء بها إلى مستوى آخر من القوة، بشرط وجود تعزيز للعديد من المهارات الكامنة.

ومن أولى الخيارات عند العمل مع الذكاء العاطفي، هو ما إذا كان بالإمكان استخدام مقاييس التقيين مثل: BarOn EQi، ECI، أو MSCEIT. هذا ويمكنك النجاح بأية طريقة من هذه الطرق، بالرغم من أن التقييم يسمح لك بتحديد أدق

لاحتياجات عملائك. لذا، يمكنك اختيار التركيز على التدريب التجريبي أو الخبراتي بمزيد من الدقة. وكل مقياس من هذه المقاييس جاء التوضيح له في بعض الكتب والمراجع المتخصصة. فمثلاً، ينبغي بالنسبة للنمو التشاركي أو التعاوني استخدام مقياس BarOn EQi، حيث إن النتائج التي يحصل عليها العملاء تمثل إجابات واضحة وعملية، ومصدراً مهماً لبدء التعلم التجريبي أو الخبراتي. إضافة إلى ذلك، يستند القياس إلى عقود من البحوث التي توثق لمكونات الذكاء العاطفي الخمسة عشر. ولهذا الأمر صلة خاصة بالموضوع، حيث إن العمل مع الذكاء العاطفي لم يزل من الحداثة بمكان، مما يجعل العديد من العملاء ليس لديهم الإلمام الكافي به.

والذكاء العاطفي Emotional Intelligence أو الناتج العاطفي Emotional Quotient هي مصطلحات تستخدم بشكل تبادلي، لذلك يتم تفسير الذكاء العاطفي (EI) أو الناتج العاطفي (EQ) على أنهما يشيران إلى الشيء نفسه.

أما المقاييس الخمسة والكفايات الخمس عشرة في مقياس EQi فإنها تشكل قائمة مهمة للمعايير المهمة لبؤرة تركيز التدريب الخاص بك، سواء كنت تستخدم أداة قياس أو لا تستخدم. وتتمثل هذه الكفايات في الآتي:

1- كفايات ما بين الشخص ونفسه، وتشمل الآتي:
   - تقييم الذات.
   - الوعي العاطفي.
   - تأكيد الذات.
   - الاستقلالية.
   - تحقيق الذات.

2- كفايات ما بين الشخص والآخرين، وتتلخص في الآتي:
   - الإحساس بالآخرين.
   - المسؤولية الجماعية.
   - العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص.

3- كفايات إدارة الضغوط، وتتمثل في الآتي:
- تحمل الضغط.
- مراقبة الانفعال.

4- كفايات القدرة على التأقلم، وتشمل الآتي:
- اختبار الواقع.
- المرونة.
- حل المشكلات.

5- كفايات المزاج العام، وتتلخص في الآتي:
- التفاؤل.
- السعادة.

توضيح التطبيق العملي لتطوير مهارات الذكاء العاطفي في التعلم الخبراتي:

ويقع تحت هذا العنوان الرئيس العناوين الفرعية الآتية:

أولاً: تقدير الذات

إن إحدى الاستراتيجيات التي تستخدم لتعميق إدراكنا لتقدير الشخص لنفسه هي أن نسأل المحيطين بنا في الحجرة ذاتها أن ينقسموا إلى أزواج، على أن يتم بعد ذلك إعطاء أحد أعضاء الأزواج بطاقة، ويطلب من نصف الحاضرين أن يمدحوا الطرف الآخر، وذلك من حيث الملبس الذي يلبسه، أو العمل الأخير الذي قام به، أو التعليق الذي يحدث خلال التدريب. أما النصف الثاني فيتم توجيههم لنقد الطرف الآخر، مع إمكانية استخدام الموضوعات ذاتها. وبعد ذلك يطلب ممن أخذوا البطاقة أن يتحدثوا إلى المجموعة ككل عن تجربتهم.

وتتمثل النقطة الأساسية في تقييم الذات في قبول أنفسنا، وتحديد من نكرههم. ويركز النقاش حول حقيقة أننا لا نسمع باستمرار التعليقات الإيجابية، وعندما لا نقوم بذلك، ما الذي يمكن أن يحدث؟

ويمكن تطبيق ذلك على أكثر من وجه مع الأزواج، مما يوفر أمام المشاركين الفرصة للتركيز على قدراتهم واتخاذ قراراتهم الخاصة، مع النظر بالشكل المناسب في تعليقات الآخرين من أجل الحصول على صفة صحية لتقدير الذات تستند إلى قدرة الفرد على قبول ذاته بشكل كامل. وهنا يمكن وصف الأمر على أنه بمثابة قبول كل ما هو حسن وسيئ بل وقبيح. هذا القبول هو من المهارات المهمة التي يتعامل معها الناس على أنها ناضجة جداً لديهم، وهو على عكس الواقع في الكثير من الأحيان. وتكمن أهميته من جهتين: الأولى صفاء ذهن الشخص، والثانية السعادة اليومية. ومن شأن هذا القبول كذلك أن يصبغ الطريقة التي تقوم بالتعامل مع الناس على أساسها. وإذا لم يقبل الشخص نفسه، ففي الغالب ستكون التقارير المباشرة عند الأسرة، والآخرون هم من يؤكد ذلك، وأنهم جميعاً من سيدفع الثمن. وقد يظهر ذلك في شكل عدم التسامح مع الأخطاء والشعور بالكمالية، أو عدم الرغبة في التحدث بشكل صريح. وتنشأ هذه الأنماط من السلوك على الأرجح من الإحساس بعدم الكفاءة وشيء من الانهزامية المرتبط بنوع من اليأس.

وقد تعمل هذه الاستراتيجيات التجريبية على مساعدة الأفراد أولاً على إدراك مستواهم من تقدير الذات، ومن ثم تطوير مهاراتهم، وأن المكونات الرئيسة التي تدعم أي إجراء تتخذه، تشمل في العادة الآتي:

- المعرفة: فعلى هؤلاء الأفراد أن يفهموا جيداً ما الذي يتعاملون معه، فالعديد من الناس لا يدركون أن تقبل المشكلات التي لديهم والتي يسميها بعضهم بالجانب المظلم من حياتهم، هو أمر حيوي للوصول إلى تقدير سليم للذات.
- المشاركة في تشكيل موقع إلكتروني **WIIFM**: إذ يمكن تغيير هذه المشاركة الشعورية في مواقع الإنترنت من وقت لآخر، وذلك للمرور بالخبرة الواقعية المهمة مع الحياة، وأنه على العملاء أن يوقنوا أن عملهم يستحق العناء من جانبهم وإلا فلن يكتمل هذا العمل أبداً.

- الاستعلام عن الذات: يجب توجيه المشتركين لدفع مسيرة حياتهم بصورة عامة. ومن الأدوات التي يمكن استخدامها في إتمام هذه العملية، جعلهم يجيبون عن الأسئلة التي يتم طرحها من جانب المعلم بشكل كتابي من خلالهم، مع مناقشة الأسئلة بشكل ثنائي معهم، وإذا كانوا بالقرب من منطقة مفتوحة، اتركهم يمشون في الخارج أثناء التفكير في تلك الأسئلة المطروحة.
- الاندماج السلوكي الجديد: فالمتعلمون بحاجة للقيام بشيء جديد، ولا سيما ربط هذه العادة الجديدة بأنماط السلوك اليومية، أو جعلها تستبدل الطريقة القديمة للاندماج.

وهذا التمرين الذي يتم تطبيقه بشكل متكرر، يعود إلى حاجة المشاركين إلى أن يكونوا على وعي بمستوياتهم الحالية لتقدير الذات. وهنا فإن طرح أسئلة خاصة لهم للتفكير وإعطاء التوجيه يصبح ضرورياً، مثل:

- فكر في وقت تكون فيه الأشياء جيدة فعلاً.
- فكر في وقت تكون فيه الأشياء رديئة فعلاً.
- كيف تستجيب أنت لكل موقف من المواقف؟ خذ وقتك واكتب على الأقل ثلاثة عناصر لكل استجابة من استجاباتك في كل موقف من هذه المواقف.
- اجتمع مع شخص آخر وقم بمناقشة كل ما كتبه أفراد المجموعة.

اجعل المجموعة تقوم بالتحدث حول القضية أو الموضوع، ثم تابع العملية الإرشادية مع أفراد المجموعة. فالغرض من هذا التمرين جعل المشاركين يستغرقون وقتاً في التفكير بشأن أنفسهم وليس بالتفكير في المشكلات العامة فقط لما يدور حولهم. ويتم هنا توجيههم لبدء الانتباه إلى خصائص استجاباتهم في المواقف الناجحة، مقارنة بتلك غير الناجحة. ومن هذا المنطلق، يمكن لكل عضو من أعضاء المجموعة البدء في فهم مكامن قوته وضعفه بالنظر إلى تقديره لذاته.

ثانياً: طرح تغذية راجعة سلبية

يحتاج أغلبنا إلى النقد البناء أو الآراء الفعالة ليحققوا النجاح في المنزل والعمل، إلا أن الكثير منا يخجل من قول الحقيقة. فنحن نستخدم العديد من تمارين الخبرات لتوجيه عملية تطوير هذه المهارة. ومن الأمثلة على ذلك أسلوب لعب الأدوار الذي يتم من خلاله أن يلعب أحدهم دور الرئيس والآخر دور المرؤوس المباشر. وعلى الرئيس في هذه الحالة أن يقوم بمراجعة للأداء، والوقوف على نقاط القوة. لكن توجد نقطتان أو ثلاث نقاط يجب التعامل معها وهي أن: التوجيهات تبقى للرئيس الذي ينبغي أن يعطي رسالة كاملة بشكل يجعل الشخص العضو يشعر بالاحترام والقدرة وإدراك كيفية التغيير، ويمكن إعطاء الفريق مجموعة من التوجيهات بداية من والدتك شديدة المرض والتي بالكاد أن تسمع، وصولاً إليك كشخص في غاية القدرة، بشكل يمكنك من الرد على اقتراحات التطوير.

ومن الشيق أن ذلك قد ينبه الوعي بالحاجة إلى رفع مستوى تقدير الذات لكلا المشاركين. وإذا شعر الرئيس بالقوة في قدراته، يميل الشخص إلى اتخاذ موقف دفاعي في مناقشة الفكرة مع الآخرين. فالمناقشة الجماعية بعد لعب الأدوار تركز على تطبيق مهارات الذكاء العاطفي إضافة إلى تقدير الذات، مثل تأكيد الذات والتفاؤل.

وهناك تمرين آخر يمكن استخدامه في بناء هذه المهارة، ويتمثل في الطلب من المشاركين أن يعطوا رئيسهم تعقيباً سلبياً، على أن يقوم بتوجيههم للتمثيل بمواقف من حياتهم الواقعية، وليس لعب الأدوار بشكل افتراضي فحسب. ويمكن للشخص أن يكون مرؤوساً، فالمفتاح هو أن العلاقات لها أهميتها بحيث يمكن أن تعطي معلومات غير سارة، ثم يأتي بعد ذلك الدخول في مرحلة لاحقة والتي تتسم بالوعي والنظر في هذه الردود. وهنا تصبح الأسئلة الآتية في غاية الأهمية:

- ما شعورك لما دار حتى الآن؟
- ما مدى النجاح الذي تم تحقيقه؟
- هل تتجنب أية مناقشة جادة؟

- ما الذي لاحظته بشأن أوجه التشابه بين التوقعات التي وضعتها لنفسك وبين الذي طلبته من الآخرين؟
- إذا كنت ممن لهم إنجازات واضحة، فهل تفضل الانخفاض بالمستوى وعدم إعطاء المزيد، وهل تفرض التوقع ذاته على الآخرين؟

ثم اجعل المجموعة تطرح الأسئلة من وجهة نظرها بعد ذلك.

ثالثاً: العواطف الإيجابية (السعادة نموذجاً)

هناك العديد من البحوث والمراجع التي تتعلق بشرح الأهمية الخاصة للعواطف الإيجابية، الأمر الذي يدفع الإنسان للعيش لفترة أطول، والتمتع بصحة أفضل، وتحقيق الأهداف المفيدة في العمل. ومع ذلك، فإن هناك بعض المواجهات التي تحدث عند مناقشة هذه الموضوعات مع بعض المجموعات، وما إذا كانت الاستجابة للعواطف الإيجابية تتم بسبب زيادة التعليم والتوضيح بشأن فوائد هذه العوامل الإيجابية في حياتنا أو إذا كان بسبب الشغف بالتغيير في ظل الحياة المتسارعة التي يعيشها الكثير من الناس، وقد يكون مزيجاً من الاثنين. فالمهم هو أن المجموعات تعتمد بشكل متزايد على مدى الاستقبال في تعلم هذه المهارات.

وهناك طريقة واحدة للتعامل مع هذه المشاعر وهي إيصال المجموعة أولاً إلى الحالة الإيجابية للعواطف. وقد يتم ذلك إذا طلبت منهم أن يتذكروا ويناقشوا الحضور الإيجابي الذي تمتعوا به في آخر مرة. كما توجد طريقة أخرى لتحقيق ذلك تتمثل في عرض مقاطع فيديو للأحداث الإيجابية. وعندما تكون المجموعة في حالة إيجابية، اتبع هذه العملية بشكل متكرر حتى يتم دعم التعليم الخبراتي أو التجريبي.

رابعاً: السعادة المتزايدة ضمن التعليم الخبراتي

يمكن أن يتم ذلك لدى المتعلمين بمراعاة الآتي:

- اطلب منهم أن يبدوا رأيهم في كيفية الاستمتاع بحياتهم.
- ولقياس ذلك، اسألهم عن مدى سعادتهم اليوم وذلك على مقياس من 1 إلى 10، حيث رقم 10 هو السعادة القصوى.

- اسألهم أن يقولوا لماذا أعطوا أنفسهم هذه القيمة وما إذا كانت هي القيمة التي يريدون العيش بها في حياتهم اليومية.
- إذا أردت التغيير، أطلب منهم تحديد خطوتين لبدء التغيير المنتظم.

والغرض من هذا التمرين متعدد الجوانب؛ فالسعادة ربما هي الحافز لأنماط السلوك البشرية كافة، وأنه الاعتراف بأنها ترتبط مباشرة بمكان العمل أو النجاح في الحياة. فالسعادة إحساس يشعر الشخص به عندما يبدأ بتطبيق استراتيجية معينة، وهذا الإحساس الإيجابي سيتم تعزيزه عن طريق الآراء الإيجابية من الآخرين.

خامساً: الواجب المنزلي

هناك طريقة أخرى لتعزيز المشاعر أو العواطف الإيجابية لدى الأفراد تتمثل في الواجب المنزلي. اطلب من كل فرد في المجموعة أن يتعهد لشركائه بشأن الإجراء ذاته الذي سيتخذونه لدعم العواطف أو المشاعر الإيجابية عن قصد. وهنا فإنه يجب أن يأخذ هذا الإجراء على الأقل (15) دقيقة، وأن يكون عن قصد مسبق. وهنا يطلب منهم أن يعودوا إلى شركائهم في الصباح، ثم تكون هناك مجموعة من المناقشات بشأن ماذا حدث لاحقاً. ومن أهم فوائد ذلك الإجراء أن المشاركين يستخدمون هذه المهارة في حياتهم الواقعية عبر مرورهم بالخبرات نتيجة التعلم التجريبي أو الخبراتي. كذلك توجد ضمانات يجب توافرها للمجموعة لبدء اليوم بشكل إيجابي، منها المزاج المتفائل وهي أمور تدعم الحياة الإيجابية لكل شخص.

سادساً: تحقيق الذات

يمثل تحقيق الذات القيمة الأبرز في الذكاء العاطفي، فهو عبارة عن الدافعية في أبسط معانيها، ويهتم بطرح أشياء ذات قيمة إلى العالم على أعلى مستوى. ولقد تبين أنه العامل الأهم في النجاح في الأعمال المختلفة بشكل عام، وأن معرفة هذه المهارات يساعدنا على معرفة أن الحياة تستحق الحياة فعلاً.

اعتبارات مُهمة للتدريب الميداني من أجل زيادة النمو العاطفي:

عندما تقوم بتصميم تدريب للذكاء العاطفي، سواء مقدمة إلى الذكاء العاطفي أو علاج واسع النطاق، فإن هناك اعتبارات قليلة مهمة يجب أخذها في الحسبان تتمثل في الآتي:

- تضمين القليل من الجانب النظري والكثير من الجانب العملي: فأغلب العملاء لديهم الرغبة في معرفة أشياء بشأن الذكاء العاطفي، ماهيته، وسبب أهميته، وكيف يتم استخدامه. ومع ذلك، فمن الصعب توافر الإطار النظري في هذا الصدد، مما يستدعي إخراجهم من مقاعدهم الصفية للتطبيق العملي خارج الحجرة الدراسية لتطبيق المفاهيم عملياً في ميدان التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- تطوير المهارات الشخصية استعداداً للتعامل مع المسائل العاطفية: إذ يجب الانتباه إلى مهارات التدريب الضرورية من أجل القيام بأفضل التدريبات الموصى بها عند التعامل مع الذكاء العاطفي، فالإجراء هنا يتم ضمن منطقة معقدة، ويمكن استثارة العديد من المشاعر في هذا الصدد. كذلك لا يمكن الافتراض بأن الجميع يستجيبون بالقدر ذاته للتدريبات نفسها، مما يحتم استخدام الحكم الخاص، والتعرف إلى المواقف الخاصة التي تستخدم فيها التدريبات المطلوبة. كما أن هناك العديد من المصادر الممتازة لأفضل الممارسات للتدريب على الذكاء العاطفي وتنميته.

وهنا تصبح الممارسات الآتية هي الأفضل للربط بين التعلم الخبراتي أو التجريبي وبين الذكاء العاطفي وهي:

1- توفير بيئة آمنة، بحيث يتم العمل بوتيرة مريحة وملائمة للعملاء، عن طريق استخدام الاستراتيجيات التي تساعد في التأثير على عملية التعلم لديهم، وذلك بعد الاعتراف بالمشكلات التي تواجههم والنجاحات التي يحققونها.

2- إقرار القواعد التي تحكم عمليات السرية والإفشاء للأمور. فمنذ المرة الأولى التي يصبح فيها العميل على دراية بالعمل الذي يقوم به، عليه أن يعرف ماهية وسبب أية معلومة سيتم استخدامها، مما يوفر بيئة من الثقة الضرورية للتغيير من الداخل.

3- جعل التعلم هو الأساس: فبالتأكيد أنت لا توافق أنه في حالة ما إذا كنت تهتم بالتعلم بالتجربة أو الخبرة، فإن عليك أن تمارس الخبرات المادية الفعلية لكي تحدث اختلافاً. فالفهم النظري للأفكار الجديدة يكمل هذه الدائرة، لكن التغير في السلوك يستند إلى تكرار التعزيز العملي.

4- تنظيم الخطوة مع العملاء: فللنجاح في عملية تنمية الذكاء العاطفي التحويلي، عليك أن تضبط خطواتك مع العملاء، وخاصة إذا كانوا مهتمين بالعمل معك وليس لديهم الخبرة. وهنا لابد أن تخطو ببطء مع البداية بأبسط التحديات، وتتدرج صعوداً في الصعوبة حتى ينمو الفهم وتزداد الثقة.

5- إقرار أنظمة الدعم التي تتماشى مع مستوى التمرين، الذي ستقوم به، خاصة إذا كانت الأنشطة العملية عميقة أو شخصية جداً. وهنا فإنه لابد من التأكد من فهم نظام مساعدة الموظفين في المؤسسة، بحيث ينبغي أن تكون لك قائمة بالمرجعيات اللازمة للدعم.

6- التركيز على المتابعة: فالتغير المستمر في السلوك لا يحدث إلا إذا حدث تغير عصبي. وهنا، فإنه يجب القضاء على العادات القديمة وإحلال الجديدة محلها. والأمر في العادة ممكن، لكنه لا يحدث بين عشية وضحاها، بل يستغرق الأمر تكرار التمرين والتعزيز، وفوق كل ذلك الرغبة الحقيقية في التغيير.

7- الاهتمام بتقييم العمل: ومن أفضل الأسئلة التي يمكنك طرحها عند بدء العمل مع العملاء هو: كيف ستعرف أن أهدافك قد تحققت؟ وما الذي سيتغير بشكل خاص؟. وعليك في النهاية أن تحدد ما إذا كنت قد حققت أهدافك أم لا، شأنك شأنهم.

القرارات المهمة لتنمية الذكاء العاطفي في التعلم الخبراتي:

تتمثل أهم هذه القرارات في الآتي:

- إجعل الأمر به نوع من المتعة: وهذا يتحقق تماماً مع الناس الذين تحبهم. ولكن كي يكون الأمر ممتعاً أكثر، فإنه يجب أن يكون آمناً. وبشكل عام، عليك أن تدعو المشاركين للعمل على القضايا التي تشكل أهمية متوسطة بالنسبة لهم. وبالطبع، إذا كانت لديك مجموعة صغيرة، فإنه يجب أن تكون على استعداد للبحث بشكل أعمق، لذلك لن تحتاج إلى هذا القيد.
- لا تسأل الناس الانطوائيين أن يتحدثوا أمام المجموعة، وخاصةً عندما تختار بعض الناس للشرح. فالأمر غير مريح للعديد من الأفراد، وقد لا يفيدوك في الوصول إلى هدفك.
- إذا كنت ستسأل بعض الناس أن يقوموا بمهمة خاصة، أطلب منهم مقدماً، حتى يمكن إعدادهم للمشاركة بشكل جيد.
- اطلب طرح الأسئلة طول فترة التدريب: إذ ينبغي عليك أن تساعد المجموعة على المشاركة، ثم العمل على متابعتهم ومن ثم يمكنك استدعاء المشاركين لإضافة آرائهم أو أسئلتهم إلى المناقشة أولاً بأول.
- عليك طرح أمثلة من حياته العملية قدر الإمكان: بمعنى إذا كنت تتحدث مع مرشد نفسي، اطرح معلومات عن الإرشاد النفسي، وإذا التقيتَ مع رجال المبيعات، استخدم أمثلة في مجال المبيعات، وعندما تتعامل مع مهندسين عليك أن تربط أمثلتك بمهنتهم وهكذا.

استراتيجيات تنمية الذكاء العاطفي في التعلم الخبراتي:

إن البدء بتدريب بسيط وقصير يعتبر متعة، فأحد الأشياء التي يمكن استخدامها أحياناً هو جعل الناس يعبرون عن شخصياتهم المفضلة في سن الشباب.

حينئذ يمكن التحدث إلى صديق وتحديد المهارة الأساسية لديه لتنمية الذكاء العاطفي من أجل نجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي.

بعد ذلك يتم الحصول على تغذية استرجاعية من المجموعة ككل. وفي حالة أن تكون المجموعة صغيرة بشكل كافٍ، يمكنك البحث ومعرفة اسم كل واحد منهم وصفاته. ولو كان لديك مجموعة كبيرة، يمكن إعطاء أمثلة بهدف إشراكهم وتطبيق المفهوم المطلوب تطبيقه. وقبل أن تبدأ، قم بمنحهم الاستراتيجية التعليمية حول سبب مطالبتك لهم بالتدريب المنشود. فالاستراتيجية التعليمية للممارسة الجيدة للشخصية هو إظهار مقدار معرفتهم بالفعل، وقدرتهم على تحديد خصائص معامل الذكاء، حتى على الرغم من أنه ليس لديهم تدريب رسمي بعد في المادة الدراسية.

الاشتراك النشط في التدريبات الخبراتية:

يمكن أن يكون أحد التحديات البارعة للتدريب، الحصول على مشاركين لعمل ما يطلبون فعله. أما التحدي الثاني الأكبر فهو يتمثل في إدارة النشاط، مما يمكنهم من كسب التعليم المنشود. وهنا، فإن الخطوات المهمة الآتية تساهم في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لديهم:

1- شرح ما تريد عمله مع المشتركين في التمارين أو التدريبات قبل مغادرة مقاعدهم لبدء عملية التدريب. إذ يمكنك وضع تعليمات خاصة لهم في بيان محدد بنقاط لعرضها إلكترونياً بواسطة نظام العرض الإلكتروني أو البوربوينت Power Point، على أن يتم البدء بالخطوات بشكل تدريجي ومنظم مع سؤال المتدربين عما إذا كانت هناك أية استفسارات أو أسئلة. وبعد فهمهم للدرس فقط، يجب عليك منحهم الحرية في ممارسة التدريبات. وفي حال كون المجموعات قد حددت لك مسبقاً، فعليك أن تحقق فهمهم قبل إظهار قائمة واجبات المجموعة. وبشكل آخر، فإن الأشخاص الموجهين اجتماعياً سوف يقومون بالبدء بطرح معلوماتهم، وحينئذ يمكن أن يكون تحدياً حقيقياً لتنظيمهم وتدريبهم.

2- بالاعتماد على التدريب، ربما يكون من المساعد لك أن تضع نموذجاً وتطرحه أمام المجموعة. فعلى سبيل المثال، في حال تدريبهم على التكيف على أنماط السلوك غير الشفهية لبناء موقف عاطفي، فعليك اختيار أحد المشاركين الراغبين في أداء الموقف أمام المتدربين حتى تفهم المجموعة ما تطرحه من أسئلة.

3- تكهن بأنهم سوف يستفيدون من خبرتهم التي لها قيمة لحياتهم بعد التدريب. وهذا يجعل هناك نوعٌ من التعليم طويل المدى. ويمكنك التكهن من خلال الطلب منهم عمل أمثلة لظروف الحياة الجارية التي بالفعل يستخدمون مهارات الذكاء العاطفي لأجلها، حتى على الرغم من أنهم لا يفكرون في المهارات في هذا السياق. وهذا سوف يساعد المتدربين لديك على التعرف إلى القيمة العملية للتدريب، والإيمان بأنه من الممكن لهم الارتباط بشكل ناجح بهذه المهارات.

4- بعد التدريب، وضح السبب وراء اختيارك لهم للمشاركة في النشاط. خذ وقتك في الشرح بطرق عديدة، ولذلك يمكنك جذب انتباه هؤلاء الذين يفكرون بشكل مختلف. إنني أشير إلى ذلك "كمنحى العقل الكلي المتكامل".

التغذية الراجعة للذكاء العاطفي في التعلم الخبراتي:

وهنا، إنك تلعب دور النموذج للمشاركين في التدريب، والذين سوف يحددون ما إذا كانت لديك الكفاءة والمصداقية في التدريب بمجال الذكاء العاطفي أم لا، مما يتطلب منك زيادة الاهتمام بهذا الأمر.

ويمكن أن يكون المتدربون لديك أكثر عرضة للضرر عند العمل في قضية لها علاقة بالذكاء العاطفي أكثر من أي مجالات أخرى، وبشكل خاص عن المقارنة بقضية فنية أساسية في العمل. إنهم في حاجة إلى توازن الردود الصادرة منك. وهنا عليك أن توضح لهم الأمور بطريقة جيدة. على أية حال، إنه ليس من الآمن لك بشكل كبير

أن تستخدم أسلوب الابتزاز، إطرح تفاهات خلال حصولك على التغذية الراجعة من التمارين في التعلم الخبراتي في مجال الذكاء العاطفي، وهذا ما يتطلب منك اتباع خطوات التغذية الراجعة الملائمة في هذا الشأن، وهي كالآتي:

1- الاستماع لهم بشكل حقيقي ومخلص ونشط، ومن صميم قلبك، وانتبه عندما يتحدث المشاركون في التدريب.

2- الاعتراف بخبراتهم الحقيقية عن طريق الاستماع إليهم، وتقديرهم، والاستعداد لاقتراح التغييرات الملائمة، دون إظهار ردود الفعل على أنها مقاومة لهذا التغيير، فليس من المفيد أن تخبر الناس بأنهم لا يشعرون بالطريقة التي يتم إبلاغهم بها عن خبراتهم الواقعية.

3- السؤال عن المزيد من المعلومات: فهذه طريقة لتوسيع الوعي الذاتي، ويمكن أن تكون محددة للمشاركين، ويمكن للأسئلة الإرشادية والمركزة أن تساعدهم في كسب الكثير من الفهم.

4- الإصلاح: فليست جميع أنماط السلوك جيدة، وليست كلها سيئة. ساعدهم على إيجاد سياقات عملية ومفيدة لأنماط السلوك الأساسية. استكشف ما هو مفيد حول ذلك السلوك وكيفية الحصول عليه بهذه الطريقة. ومع تنمية الفهم المطلوب يمكنك أن تقودهم إلى تغيير مركز في السلوك لتوسيع المهارات المطلوبة.

5- قم بعمل نوع من الاتصالات مع المتدربين، وذلك عن طريق ربط ملاحظاتك وتعليقاتك مع ملاحظاتهم وتعليقاتهم لإنجاح عملية تدريس التعلم الخبراتي أو التجريبي.

اختيار التمارين والتدريبات المناسبة للذكاء العاطفي:

إن المستوى الواسع للتدريبات يعد ملائماً لمساعدة طلابك في تنمية الذكاء العاطفي، التي ربما يكون بعضها ضمن ملفاتك، كما توجد عشرات التمارين على الذكاء العاطفي وممارسته في العديد من المراجع والكتب ذات العلاقة، كما يمكن

أن تجد مصادر أخرى عديدة من خلال البحث عن المعلومات حول المهارات الخاصة على شبكة الإنترنت. وفي أي تدريب أو تمرين يمكنك استخدامه يستحسن اتباع الخطوات الآتية:

- تعرف على مجموعتك، فهل هم مجموعة تنفيذية ذات مستوىً عالٍ؟ وهل هم مستأجرون من خارج الكلية؟ أم هم متخصصون في ميدان الإشراف التربوي أم في مجال المبيعات أو الهندسة إلخ؟.
- تحديد خلفيتهم أو مرجعيتهم، فهل هم بشكل كامل من ذوي الخبرة الجديدة في مجال الذكاء العاطفي، أم يتطلعون إلى تدريب متقدم؟.
- تعرف على ما يريدون وما يحتاجون، خذ وقتك في التعرف إلى هوية العملاء قبل البدء في تدريبك.
- اعمل على اختيار عدد محدد من المهارات التي تقوم بتنميتها، فلو كان لديك يوم من الوقت، حدد لنفسك مهارتين أو ثلاث مهارات للمجموعة كي تتدرب عليها.
- حاول التأكيد على أهمية أن يقوم كل فرد في التدريب باختيار أحد المجالات من أجل العمل على تنميته. وإذا كان في مجموعتك أحد يتوق إلى اختيار مجال آخر لينمو فيه أيضاً، فلابد من تحديد الأولوية في البدء بالمجال الأكثر أهمية وفائدة بالنسبة له. اجعل مجموعتك تتعرف على ذلك، مع بعض النجاح الذي يمكن لهم تحقيقه، ويمكن لهم البدء في أولوياتهم الأخرى بعد ذلك.
- حدد ما إذا كانت لديك الرغبة في إرشاد المجموعة لتوسيع مجالات القوة لديها أو دراسة المجالات التي تعتبر عائقاً لنجاحهم. حدد ما إذا كنت مشتركاً في تشكيل الفريق وأن هذا يوسع مهارات المجموعة كاملة، وكيف لهم العمل بشكل جماعي، أو التركيز على مساعدة كل فرد في أن يصبح قوياً.

وكمثال لتطبيق بعض من هذه الاعتبارات أو الخطوات، وفي حال العمل مع مجموعة من الموظفين من ذوي المراكز التنفيذية، فربما يتم التأكيد على تطوير الاهتمام الذاتي، والعواطف الإيجابية مثل السعادة والتفاؤل والتحقيق الذاتي. ومثل هذه المهارات محددة بأن تكون من بين الخمس مهارات المهمة الأولى لنجاح العمل. ولو أنني أعمل مع مجموعة من الأشخاص العاملين الجدد، فربما أركز على الوعي الذاتي العاطفي، لأنهم يحتاجون إلى مهارات في بناء العلاقات والارتباط بمكان العمل.

أما عن التدريب الذي يستخدم مع مجموعة من المتعلمين لمساعدتهم في الحصول على إحساس شخصي لتحقيق الذات لديهم أولاً، ولتحقيق هدفهم في النجاح المنشود ثانياً، فلابد من اتباع الآتي:

- أُطلب من كل واحد منهم رسم دائرة وأن يضع فيها كلمتين هما: (حياتي اليوم).
- أُطلب منهم عمل فراغات في الدائرة لتمثيل مجالات الحياة التي يشعرون بأنها جيدة أو شبه جيدة. إنها تشكل في الواقع مجالات مختلفة من الأهمية ومستويات متنوعة من النجاح. فمثلاً، قد تكون هناك صورة لسير العمل تشير إلى 70٪ من النجاح وصورة عائلية تبين 80٪ من السعادة، وهكذا.
- إسأل بعد ذلك عن مقدار الجزء الذي لم يمتلئ من الدائرة واطلب من المتعلمين الكتابة حولها أو التحدث مع شركائهم حول الجزء المطلوب تعبئته من الدائرة وحول ما تم إنجازه بالفعل.

باختصار، يتمثل الهدف الرئيس من التدريب في زيادة الوعي الشخصي للناس حول رضاهم عن حياتهم الآن. وكما هو الحال مع أي تدريب للذكاء العاطفي، فمن الضروري ربط عملية التدريب باستمرار، بحياتهم اليومية، وبالنتائج العملية للتعلم الخبراتي أو التجريبي الذي يمرون به.

مراجع الفصل الثالث عشر

- Alias, N. & Siraj, S. (2012). "Design and development of Physics module based on learning style and appropriate technology by employing isman instructional design model". **Turkish online Journal of Educational Technology** 11(4): 84-93.
- Alterio, Maxine & McDury, Janice (2013). **Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning**. London: Routledge.
- Baker, Ann C.et.al., (2012). **Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation**. Boston: Praeger.
- Beard, Collin, et. al., (2013). **The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators**. London: Kogan Page.
- Bob, Dick (2002). "Experiential learning". Paper 10. Unpublished handout.
- Brooks-Harris, Jeff E. and Stock-Ward, Susan R. (2012). **Work shops: Designing and facilitating experiential Learning**. London: SAGE Publications.
- Bryant, J.A. et.al., (2010). **Integrating service- learning into the university classroom**. New York. Jones and Bartlett.
- Chaltain, Sam (2011). **Faces of learning: 50 powerful stories of defining moments in education**. Boston: Jossey-Bass.
- Cress, Christine M. et. al., (2013). **Learning through serving**. New York: Stylus Publishing.
- de Meuse, K. P., Dai, G. R. Swisher, V. V., Eichinger, R. W. & Lombardo, M.M. (2012). "Leadership Development: Exploring, Clarifying, and Expanding Our Understanding of Learning Agility".

Industrial and Organizational Psychology- perspectives on Science and Practice, 5(3): 280-286.

- Drozdova, Michaela, Takacs, Ondrej & Sarmanova, Jana (2011). Experimental Assessment of Virtual Students". **10th European Conference on e-Learning (ECEL)** Nov 10-11, 2011 Brighton, ENGLAND 188-194 ISBN 978-1-908272-22-5.
- Elliott, Robert et. al., (2012). **Learning emotion-focused therapy: The process- experiential approach to change**. Washington D.C: APA.
- George, Hruby (2010). **Getting to strategy through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing Company.
- Harris, Kerry and Jones, Robyn L. (2012). **Enhancing coaches' experiential learning through CoPs: An action research study**. New York: LAP Lambert Academic Publishing.
- Ho, C.M.L., Nelson, M.E., & Mueller-Wittig, W. (2011). "Design and implementation of a student-generated virtual museum in a language curriculum to enhance collaborative multimodal meaning-making. **Computers & Education**, 57(1), 1083-1097. doi: 10.1016/j. compedu. 2010.12.003.
- Karpova, E., Jacobs, B., Lee, J. Y., & Andrew, A. (2011). "Preparing Students for Careers in the Global Apparel Industry: Experiential Learning in a Virtual Multinational Team-115 Based Collaborative Project". **Clothing and Textiles Research Journal**, 29(4), 298-313. doi: 10.1177/0887302x11421809.
- Liu, Y., Xu, J. & Weitz, B.A. (2011). "The Role of Emotional Expression and Mentoring in Intership Learning". **Academy of**

Management Learning & Education, 2011, Vol. 10, No. 1, 94-110.

- MacNab, B., Brislin, R., & Worthley, R. (2012). "Experiential cultural intelligence development: context and individual attributes". **International Journal of Human Resource Management**, 23(7), 1320-1341. doi: 10.1080/09585192.2011.581636.
- McManus, F., Van Doorn, K., & Yiend, J. (2012). "Examining the effects of thought records and behavioral experiments in instigating belif change". **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 43(1), 540-547. doi: 10.1016/j.jbtep.2011.07.003.
- Moon, Jennifer A. (2013). **A handbook of reflective and experiential learning.** Second Edition. London. Routledge.
- Narli, S., Ozgen, K., & Alkan, H. (2011). In the context of multiple intelligences theory, intelligent data analysis of learning styles was based on rough set theory. **Learning and Individual Differences**, 21(5), 613-618. doi: 10.101616/j.lindif.2011.07.012.
- Neil, James (2013). "What is experience". Home Organization. http://wilderdom.com/experiential/experience whatis.html.
- Rapparlie, Leslie (2011). **Writing and experiential education**. New York: Wood N. Barnes.
- Roberts, Jay W. (2011). **Beyond Learning by doing: Theoretical currents in experiential education.** London: Routledge.
- Romer, T. A. (2012). "Imagination and Judgment in John Dewey's Philosophy: Intelligent transactions in a democratic context". **Educational Philosophy and Theory**, 44(2), 133-150. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00623.x162.

- Silberman, Mel-Editor (2013). **The hand book of experiential learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Smith, Tracy and Rosser, Manda (2013). "Leadership development through experimental learning". Texas. A & M University Booklet.
- Teixeira-Poit, S. M., Cameron, A. E., & Schulman, M. D. (2011). "Experiential Learning and Research Ethics: Enhancing Knowledge through Action". **Teaching Sociology**, 39(3), 244-258. doi: 10.1177/0092055x11407346.
- Washor, Elliot and Mojkowski, Charles (2013). **Leaving to learn: How out-of-school learning increases student engagement and reduces droput rates**. London: Heinemann.
- Wessels, Marius/Editor. (2013). **Experiential learning**. Lansdown, South Africa: JUTA Academic.
- Westera, W. (2011). "On the Changing Nature of Learning Context: Anticipating the Virtual Extension of the World". **Educational Technology & Society**, 14(2), 201-212.
- Zemliansky, p. (2012). "Achieving Experiential Cross-cultural Training Through a Virtual Teams Project Teaching Case". **The Transactions on Professional Communication**, 55(3), 275-286. doi: 10.1109/tpc. 2012.2206191.

الفصل الرابع عشر

تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي

14

- مقدمة.
- أهمية تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- أنواع التقويم للتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- أساليب اكتساب المهارات وصنع المنتجات في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- قوائم الرصد لتقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- التقويم المعتمد على المعايير والأداء في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- أمثلة على مهام الأداء، وتمارين الإجابة المنظمة، والملفات في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- معيار التصحيح في التعلم الخبراتي أو التجريبي المشتمل على الجودة.
- معيار التصحيح في التعلم الخبراتي أو التجريبي المعتمد على الاستقصاء.
- نماذج مشاريع التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- نماذج تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- برنامج التعلم الخبراتي أو التجريبي للدراسات العليا لإحدى الجامعات الكبرى.
- ملف الإنجاز في التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- مراجع الفصل الرابع عشر.

الفصل الرابع عشر

تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي

أهمية تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي:

هل سألت نفسك يوماً عن أهمية التقويم؟ ولماذا تقوم بتقويم تعلم الطلبة في التعلم الخبراتي أو التجريبي؟ هل ترانا نقوم به لنحدد الطلاب الخمسة الأوائل، والخمسة عشرة طالباً المتوسطين، والخمسة الأقل تحصيلاً في الصف؟ أم لنثبت للأهل أن أبناءهم وبناتهم يتعلمون أشياء جديدة مع مرور الأيام والفصول الدراسية والسنوات؟ أم هو لتثبت لطلبتك في الصف أنهم يعملون على القيام بتطورات ملحوظة في المدرسة؟ أو لعله السبب الرئيسي في الحصول على تمويل من الدولة ومحاسبة المعلمين؟

في الواقع، يجب أن يكون الهدف الأساس من التقويم هو مساعدة الطلبة على فهم ما تعلموه، وأنه لا حدود للتعلم، وأنه مسعى طويل الأمد. لكن وللأسف الشديد، يغرق المدرسون أحياناً في السياسات والإجراءات المصاحبة للتقويم ويبتعدون عن الفكرة الأهم المتمثلة في تعلم الطالب على وجه الخصوص.

ومع هذا، يمكن لهذه العملية أن تكون السبب الرئيس في عرقلة تعلم الطالب، إذ يمكن للمعلمين الانشغال بتفاصيل آلية تصنيف الطلبة، ويصبحون مهتمين بعملية وضع العلامات أو الدرجات أكثر من التعلم. فعلى سبيل المثال، يسبب تضخم العلامات شعوراً غير مريح عند بعض المعلمين عندما يمنحون علامات مرتفعة لطلابهم، ويبدأون بالبحث عن طرق للتقليل من تلك العلامات أو الدرجات.

وقد تم الخوض في العديد من الحوارات مع معلمين كانوا يضعون علامات أو درجات غير عادلة على أسئلة للتقليل من علامات الاختبار، كوضع عشر علامات على سؤال تحتاج إجابته إلى كلمة واحدة، بينما يضعون علامة واحدة على سؤال آخر تحتاج

إجابته إلى كلمة واحدة أيضاً في الاختبار ذاته. حيث يبدو أنه لا توجد هنالك معايير واضحة تعمم على المعلمين تتعلق بآلية تحديد العلامات أو الدرجات لأسئلة الاختبارات. إن استخدام الاختبارات لتقويم تعلم الطالب قد يظهر في بداية الأمر على أنه قياس موضوعي، إلا أنه يمكن للأسئلة أن تكون موزونة بشكل اعتباطي أو غير موضوعي - بالاعتماد على المعلم. كما ويحاول بعض المعلمين عن قصد إيجاد طرق مختلفة لتقليل درجات الطلبة لكي لا يتهموا بإعطاء الكثير من علامات الامتياز.

ولهذا، تمتلك عدة مدارس مواقع إلكترونية يستطيع الآباء من خلالها متابعة واجبات أبنائهم، وعلاماتهم وتقديراتهم؛ حيث تشبه هذه المواقع الإلكترونية دفاتر العلامات (وفي بعض الأحيان، تكون هي دفاتر العلامات بالفعل)، وتكون معها قوائم من النقاط التي تعطى للطالب على الامتحانات، وتسليم الواجبات المطلوبة في الوقت المحدد، وما إلى ذلك. وتركز أدوات التقويم هذه بشكل أساسي على ما تعلمه الطلبة حتى الآن، وتكون مبنية على تقنيات التقويم التجميعية.

أنواع التقويم للتعلم الخبراتي أو التجريبي:

هناك عدة أنواع لتقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي بصورة فاعلة يتمثل أهمها في التقويم التجميعي الذي يعتمد بشكل أساس على الامتحانات والاختبارات التي تصف الأمور التي "تعلمها" الطلبة من خلال الإجابة عن أسئلتها بشكل صحيح، إلا أنها لا تعطي فرصة لتحسين نوعية التعلم الذي تم أو توفير معلومات حول الطريقة التي يمكن للطلبة التعلم من خلالها بشكل أفضل. وللأسف، يعتمد التقويم التجميعي على محفزات خارجية مثل النقاط والعلامات، والتي لا يكون لها بالعادة تأثير دائم على الطلبة.

وهنا يرى كل من ستيغينز Stiggins وآرتر Arter وتشابيوس Chappuis أنه " في نظامنا الحالي، نستخدم التقويم والعلامات أو الدرجات لتحديد مدى إذعان الطلبة

والحصول على تغذية راجعة قيمية (كدرجات يحصل عليها الطلبة للحكم على ذاتهم أو على قيمتهم كبشر)، ومقارنة الطلبة ببعضهم بعضاً (مما يولد تنافساً غير شريف بين الطلبة وبالتالي يعزز من الحكم على قيمة الذات). ويمكن للطلبة تذكر المعلومات لمدة طويلة تكفي لكتابتهم لإجابات صحيحة على ورقة الامتحان، إلا أنهم ينسونها بسرعة لأنها غير ذات أهمية أو غير مرتبطة بحياتهم، حيث أنهم يتدربون على تكرار المعلومات لكي يتذكروا إجابات أسئلة الامتحان فقط، لأنهم يخافون من عواقب الرسوب في الامتحان، ومن خذلان الأهل والمعلمين، ومن عدم قدرتهم على الحصول على قبول في الجامعة أو على منحة دراسية.

ويبدو أن هنالك ضغطاً كبيراً يقع على عاتق الطلبة لتحفيز أنفسهم لتذكر كمية كبيرة من المعلومات التي لا يهتمون بها أو ليس لها معنىً في حياتهم اليومية. لذا، فإن تم التقليل من أهمية المحفزات الخارجية مثل العلامات، وتمَّ التركيز في التعلم على تقديم المعرفة بشكل آخر يختلف عن أخذ الاختبارات، فإن المعلمين عندئذ يستطيعون توفير وقت أطول للطلبة للتدرب على ما تعلموه، مما ينتج عنه تعلم أفضل من قبل الطلبة ليتمكنوا من حل المشكلات، والتفكير من ذات أنفسهم. كما وإن كان الهدف من التعلم هو بالفعل تعلم الطالب، عندها ستكون هنالك حاجة إلى تغيير نظرة المدرسين إلى التعلم، حيث أننا سنحتاج إلى الابتعاد عن تنشئة طلبة يحفظون المعلومات، وتحويلهم إلى طلبة يتعلمون كيفية حل المشكلات التي تجهزهم للحياة اليومية التي يحيونها.

ويختلف التقويم التكويني عن التقويم التجميعي في أنه عملية تستخدم لتحسين تعلم الطلبة وفعالية المعلم، وتعتمد بالعادة على توضيح ما تم تعلمه من خلال طرق أخرى غير الاختبار. حيث أنها تنقل الطالب والمعلم نحو المستقبل، وتنظر إلى التغيرات الواجب تنفيذها لتحسين التعلم. هذا ويعرف بوفام Popham التقويم التكويني على أنه "عملية مخططة يستخدمها المعلمون أو الطلبة كدليل تقويمي على ما يفعلون في الوقت الحالي". ومن هنا نجد أن التقويم التكويني عملية ديناميكية تساعد الطلبة على فهم ما تعلموه، بالإضافة إلى الأمور التي يجب عليهم تعلمها وكيفية تحسين عملية تعلمهم.

ويتماشى التقويم التكويني مع التعلم الخبراتي أو التجريبي ويركز على تعلم مهارات محددة، وإن تمَّ الاستفسار عن أنواع هذه المهارات، فإن بيرلمان Pearlman يقول أن طلاب اليوم يحتاجون إلى تعلم مهارات تنفعهم في الحياة مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتواصل، وهذه المهارات ستجهزهم للحياة وتؤهلهم للمستقبل. ويطرح بيرلمان سؤالاً يتمثل في أنه لو نجح طالب في امتحان التخرج الوطني بتكليف من حركة عدم ترك أي طفل في الخلف No Child Left Behind فهل سيكون مواطناً وعاملاً ناجحاً في القرن الحادي والعشرين؟ حيث يناقش فكرة أن العالم اليوم يحتاج إلى طلبة يمكنهم اكتساب مهارات أكثر تعقيداً، وتحتاج إلى تدريب وتطوير مع مرور الزمن. فبدلاً من تقويم الطلبة على أساس معايير المحتوى في مختلف المواد، يجب على المعلمين تقويم المهارات الحياتية التي ستزود الطلبة بالقدرة على مواجهة التحديات الصعبة التي سيواجهونها في حياتهم.

وفي الكثير من الحالات، يكون هذا هو ما يحدد مفهوم التعلم الخبراتي، حيث يمارس الطلبة مهارة معينة إلى أن يتقنوها بشكل احترافي نوعاً ما أو تركيب أو تحسين منتج ما، إلى أن يحصلوا عليه بشكل صحيح. ويمكن لهذا أن يتم من خلال عملية التجربة والخطأ، حيث أنه في كل محاولة، يتدرب الطلبة على مهارات حل المشكلات بصورة واقعية.

ومن خلال التعلم الخبراتي أو التجريبي، يتبين للطلبة مدى معرفتهم أو إلمامهم بالأمور أو المعارف أو المفاهيم أو التعميمات أو النظريات، ويمكن تقييم أدائهم بشكل جيد لا يعتمد على قدرتهم في حفظ تلك المعلومات أو استرجاعها. وبالرغم من أنه يمكن تصنيف الحفظ على أنه مهارة، إلا أنه لم يعد مفيداً لأنه بإمكان الطلبة الحصول على المعلومات المتوفرة بسرعة كبيرة من خلال الإنترنت ومن مصادر أخرى، حيث تناقصت الحاجة إلى حفظ المحتوى بشكل كبير بسبب نمو شبكة الإنترنت.

وبالتالي، فقد أصبحت الحاجة إلى البحث عن المعلومة وفهم كيفية تطبيقها، من المهارات المهمة التي يحتاج إليها المتعلمون، حيث يجب على المتعلمين الحصول على فرص عديدة لممارسة وتحسين هذه المهارات وتحسينها وهم ملتحقون بالمدرسة، لكي يستطيعوا الاستعداد بشكل جيد لحياتهم في المدرسة وبعد التخرج.

هذا وأظهر بحث كل من ويردينغر Wurdinger ورودولف Rudolph حول التعلم المدرسي القائم على المشاريع، أن الطلبة والخريجين يتعلمون عن المهارات الحياتية أكثر من المهارات الأكاديمية من خلال مشاريعهم وعروضهم التقديمية، حيث شعر الخريجون الذين أجريت عليهم الاستبانة، أن هذه المهارات الحياتية أكسبتهم امتيازات أكثر من أقرانهم في الجامعة وبنسبة 92٪ ومن زملائهم في العمل بنسبة 83٪، وسمحت لهم بتحقيق أهدافهم بعد التخرج بنسبة 92٪. إذاً ما أنواع المهارات التي يتعلمونها أو الواجب تعلمها؟ إنه ومن خلال القيام بمشاريع مختلفة وتقديمها للجانهم الاستشارية، فقد تعلم الطلبة مهارات عدة مثل الإبداع، وحل المشكلات، وصنع القرارات، وإدارة الوقت، والبحث عن المعلومات، وأن يتعلموا كيف يتعلمون، وهي أمور يتم تقديرها بشكل كبير في بيئات العمل المختلفة. كما ويقدم هذا البحث أدلة تثبت أنه يجب على المدارس محاولة تعليم مثل هذه المهارات لطلبتها لتجهيزهم لمواجهة الحياة اليومية.

ومن خلال التعلم الخبراتي، فإن تذكر المعلومات لفترة طويلة لضمان الأداء الجيد في الاختبار لم يعد هدفاً على الإطلاق؛ إذ أنه يجب على الفرد تطبيق هذه المعلومات، وتركيبها، وربطها بالحياة. حيث ينبغي التأكيد على أن تعلم المهارات الحياتية هو ناتج للتعلم الخبراتي. فعند قيام الطلبة بأي من هذه الطرق، فإنهم يتعلمون مهارات حياتية متنوعة، لأنه تم تحديهم ليستخدموا التفكير الناقد، وحل المشكلات، وبناء مشاريع ذات معنى، وإنتاج أشياء مفيدة ولها علاقة بحياتهم. ومع هذا فإنه قد يكون من الصعب تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي، لأن الطلبة يقومون باستخدام

أنواع مختلفة من المهارات الحياتية، إلا أنه توجد أدوات يمكن أن تستخدم في تقويم الأنواع الخمسة من الطرق الضرورية في هذا الصدد. وقبل شرح هذه الأدوات، فإنه من الضروري مناقشة ما يمكن تقويمه عند قيام الطلبة بهذه الأساليب الخمس.

وتناقش ستيجنز ورفاقها (Stiggins et. al) عدة أنواع من الأمور المستهدفة في التعلم؛ حيث اعتبرت اثنتان منها خاصة بالتعلم الخبراتي وهما المهارات والنواتج. وقد قاموا بطرح أمثلة عن هذه المهارات والتي تشمل كلاً من القراءة، والخطابة العامة، والعزف على أداة موسيقية، واستخدام أدوات المختبر، وإجراء البحوث. وتصنف هذه المهارات على أنها مهارات تقنية من السهل ملاحظتها وتقويمها. ومع هذا، فإنه توجد مجموعات أخرى من المهارات مثل حل المشكلات، والإبداع والتفكير الناقد، بالإضافة إلى العمل ضمن فريق، والتواصل مع الآخرين، والتي نصنفها على أنها مهارات حياتية لا تقل أهمية عن التعلم ذاته، ويجب وضعها من ضمن المنهاج.

أما فيما يتعلق بالمنتجات، فإنها تتضمن أشياء مثل بناء المشاريع، والأوراق البحثية، والمواقع الإلكترونية، والملفات. كما يناقش بوفام Popham الأمور المستهدفة من التعلم، ويعتقد أن هنالك أمراً واحداً مستهدفاً يجب تقويمه، مقترحاً في هذا الصدد بأنه يجب على المعلمين تقويم المهارة (بدلاً من المعلومة نفسها) التي عادة ما تكون مهمة، وتقويم كل من النتاج التعلمي، وعدد الحصص اللازمة ليستطيع الطلبة تحقيقه. كما ويناقش كل من بوفام Popham وستيجنز ورفاقه Stiggins أن التعلم يحتاج إلى استخدام المعرفة، وأن المهارات والمنتجات تحتاج إلى خبرة مباشرة تؤخذ من المادة العلمية. حيث أنه لا يستطيع المرء تعلم مهارة من مجرد القراءة عنها في كتاب ما؛ وذلك لأنه يجب تطبيق هذه المعلومة الموجودة في الكتاب وبالتالي، فإن المهارات والمنتجات هي الأمور الأساسية المستهدفة في التعلم، والتي يجب تقويمها من خلال هذه الأساليب الخمس.

بالإضافة إلى ما تم ذكره آنفاً، يناقش ستيجنز ورفاقه وكذلك بوفام بأنه يجب على التقويم التكويني أن يتم خلال فترة زمنية طويلة، حيث أن إتقان مهارات معينة أو الحصول على منتجات معينة أمور تأخذ وقتاً طويلاً. وحتى يستطيع الطلبة التحسن من جراء تعلمهم، فإنه يجب عليهم معرفة موقعهم الحالي، وإلى أين هم ذاهبون، وكيف يصلون للهدف المنشود. فمثلاً، من خلال مهارات الاتصال، يستطيع الطلبة مشاهدة فيديو لأول عرض تقديمي لهم، ومقارنته بعرض تقديمي نموذجي، كي يتمكنوا من فهم الأمور التي يجب عليهم العمل عليها للوصول إلى مستوى أعلى من الاحترافية. ومع كل عرض تقديمي يتم بعد ذلك، فإنه يجب على الطلبة العمل على تقديم محتوى أفضل، ووضوح أكثر، وانسيابية أحسن، وتواصل بصري أعلى، لتحسين مهارات التواصل لديهم. هذا ويسمح التقويم التكويني للمعلمين والطلبة بإجراء تعديلات وتحسينات على طرق التعلم والتعلم مع مرور الوقت.

وفيما يتعلق بالتقويم التجميعي، فإنه يمكن استخدامه لتحديد موقع الطلبة من مستوى المهارة، إلا أنه لا يجب أن يتوقف عند درجة معينة من تلك المهارة. فبدلاً من هذا، يجب ممارسة المهارة من خلال المقرر الدراسي، وأن يتم تقويمه عدة مرات لملاحظة مدى تحسن الطلبة مع الوقت. إلا أن المعلمين يقومون في كثير من الأحيان بتقويم المعرفة أو المهارة في مادة دراسية معينة، ومن ثم الانتقال إلى المعرفة أو المهارة التالية دون مناقشة الطلبة بما يستطيعون القيام به لتحسينها في مادتهم. لهذا كله، يسمح التقويم التجميعي للطلبة بتعديل مسار تعلمهم وتصحيحه وتحسين مهاراتهم من خلال المقرر الدراسي المطلوب.

أساليب اكتساب المهارات وصنع المنتجات في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

تركز الأساليب الخمسة المعروفة على اكتساب المهارات، وصنع المنتجات، وعلى الخليط الناتج عنها. فعلى سبيل المثال، يمكن للتعلم النشط والتعلم بحل

المشكلات أن يركز بشكل رئيسي على استراتيجيات تحفز إثارة مناقشات صفية، مما يجعل التواصل والتنظيم، وحل المشكلات، من المهارات التي يستطيع المعلمون تقويمها من خلال استخدام هذين الأسلوبين. ومن ناحية أخرى، فإن أنماط التعلم بالمشاريع، والتعلم بالخدمة، والتعليم القائم على المكان، تشمل خليطاً من المنتجات والمهارات. فمثلاً يمكن تقويم مهارات مثل التواصل، والعمل الجماعي، والإبداع، عند قيام مجموعات صغيرة بإنشاء موقع إلكتروني، كما ويمكن أيضاً تقويم الموقع الإلكتروني نفسه في صورة معايير محددة.

بالإضافة إلى ما سبق، فإنه قد يحتاج الطلبة الذين يطبقون هذه الأساليب الخمسة إلى تعلم مهارات البحث والتقصي مثل البحث في قاعدة بيانات المكتبة للحصول على المعلومات اللازمة لحل المشكلات التي أوكلوا بحلها. وتكون هذه الأساليب الخمسة غنية بالتعلم، وسيحتاج المعلم إلى تحديد مهارات ومنتجات محددة يرغبون في تقويمها قبل أن يبدأ الطلاب بعملية التعلم.

قوائم الرصد لتقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي:

يمكن أن تكون قوائم الرصد (Rubrics) من أفضل أدوات تقويم المهارة أو المنتج. حيث توجد العديد من قوائم الرصد على الإنترنت التي يمكن للمعلم تكييفها مع ما هو مطلوب ليستطيع تقويم المهارات الحياتية والتقنية المذكورة أعلاه. كما وتوجد العديد من قوائم الرصد التي تعمل على تقويم المنتجات والمشاريع. لهذا كله، فقد تم إدراج عدد من المواقع الإلكترونية لقوائم الرصد العديدة لتقويم المهارات والمنتجات المفيدة في هذا الصدد، إذ تحتوي هذه المواقع على مئات قوائم الرصد التي يمكن تعديلها لتلائم الحصص المطلوبة. كما وتحتوي على نماذج لقوائم رصد تسمح للمعلمين بتكوين التقويمات الخاصة بهم. ومع قليل من الإبداع والممارسة، فإنه يمكن للمعلمين تصميم قوائم رصد خاصة بهم لتقويم مهارات ومنتجات للصفوف التي يدرسونها.

وعلى العكس من أسلوب الاختبارات بالورقة والقلم، فإن الهدف من التقويم التكويني هو تحديد المهارات المراد تعلمها من قبل الطالب، وإعطاء العديد من الفرص لهؤلاء الطلبة لممارستها وإتقانها مع الوقت. ففي أول مرة يحل فيها الطلبة مشكلة ما ضمن مجموعة، أو يقدمون فيها مشروعاً، أو يصنعون منتجاً مثل موقع إلكتروني في الحصة، قد تكون نتائج قائمة الرصد لدى المعلم منخفضة، إلا أنه، ومع الممارسة، سيكون باستطاعة الطلبة تحسين مهاراتهم. وهنا فإنه يجب أن تتحول نتائج قوائم الرصد - حول حل المشكلات - المنخفضة إلى أخرى مرتفعة مع نهاية المقرر الدراسي. كما وسيجد المعلمون الذين يركزون على تعليم طلبتهم مهارات حياتية وتقنية ويستخدمون قوائم الرصد في تقويمها أنه بإمكان طلبتهم تعلم هذه المهارات الحياتية والتقنية، والتي ستساعدهم بدورها على أن يصبحوا أفراداً نشطين وناجحين في مجتمعهم، وأن يكونوا متعلمين مدى الحياة.

التقويم المعتمد على المعايير والأداء في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

إن التقويم المعتمد على المعايير وعلى الأداء أو الإنجاز، يعد نهجاً شائعاً يستخدم لقياس مدى تعلم الطالب بشكل دقيق. ويركز التقييم المعتمد على المعايير على إتقان المحتوى، والذي يتحدد باستخدام اختبارات معيارية، أما التقويم القائم على الأداء فيركز أيضاً على إتقان المحتوى، ولكن التعلم يكون معتمداً على قدرة الطالب على تطبيق المعلومات التي اكتسبها.

وقد تمَّ استخدام نتائج الاختبارات المعيارية في الأساس لمساءلة المعلمين فيما يتعلق بفاعلية تدريسهم، على الرغم من معرفتهم بأن وظائفهم هي أكثر تعقيداً، مما يمكن قياسه بواسطة أداء الطالب في امتحان واحد، فلا يجب ربط الاختبارات بفعالية المعلم، ولا يجب استخدامها على أنها أداة التقييم الوحيدة لأداء الطلبة.

وكان عدد متزايد من خبراء التقويم قد أشاروا إلى أن حقل التعليم سيتراجع عن استخدام الاختبارات المعيارية إن لم يتم التخلص منها نهائياً. وبدلاً من ذلك، سيتم البحث عن أدوات أخرى تقيس الأداء وتعمل على تطبيق المعلومات، إذ ينظر الكثيرون

إلى عملية تطبيق المعلومات على أنها أكثر فائدة من تذكرها، وأن التقويم المعتمد على الأداء يمكن أن يكون أكثر انغلاقاً، وذلك لأن الفرد بحاجة على الأقل لأن يحفظ أو يتذكر المعلومات من أجل تطبيقها. وبالتالي فإن مهارات التقويم القائمة على الأداء هي متضمنة أيضاً. فعلى سبيل المثال لا الحصر، من الصعب تطبيق النظرية أو المعادلة أو التقنية إذا لم نستطع تذكرها.

ويؤيد المناصرون للتعلم الخبراتي أو التجريبي التقويم المعتمد على الأداء، لأنهم يرون في المعرفة على أنها القدرة على تطبيق المعلومات، والتي كثيراً ما تتطلب استخدام مهارات الحياة المتعددة، كالاتصال بالآخرين، والتعاون معهم، وأخذ زمام المبادرة أو المغامرة، وحل المشكلات المختلفة.

وهناك مشكلة أخرى للتقويم القائم على المعايير تتمثل في افتراض أن اختباراً واحداً يمكنه قياس إدراك جميع الطلبة للمحتوى عند مستوى محدد، بحيث يمكن أن تسمح الاختبارات المعيارية بالنتائج التقويمية الموضوعية عبر مستوى محدد، ولكن تقويم إنجاز الطالب من المحتمل أن يتطلب استخدام أداة تقييم الذات التي تسأل الطلبة عن ماذا قد تعلموا من درس معين أو خبرة محددة، فعندما يقوم الطلبة بتطبيق المعلومات، فإنهم يعملون على بناء المعرفة من تجاربهم الخاصة. فالتعلم التجريبي أو الخبراتي يعد متوافقاً مع نظرية التعلم البنائية في أن "نتائج عملية التعلم تتنوع وغالباً لا يمكن التنبؤ بها".

ويجب أن يبحث معلمو الصفوف المختلفة عن تقنيات تقويم تعتمد على قياس أكثر من القدرة على تذكر المعلومات فقط، وذلك لأن تقنيات التقويم المعتمدة على قدرة الفرد على تطبيق المعلومات، تعد أكثر ملاءمة وفعالية للتعلم الخبراتي أو التجريبي.

أما عن البدائل المستخدمة للمنهج المعتمد على المعايير فقط، فتكون عن طريق تحديد ثلاث طرق لجعل الطلبة يشتركون في تقييم تعلمهم الذاتي وهي:

- مشاركة الطلبة في تقويم غرفة الصف.
- مشاركة الطلبة في حفظ السجلات.
- مشاركة الطلبة في الاتصال بالآخرين.

أما عن مشاركة الطلبة في تقويم غرفة الصف فسمح لهم بتحديد كيف سيتم الحكم على عملهم، الأمر الذي يلائم التعلم الخبراتي أو التجريبي، لأنه يسمح للطلبة بتحديد المعايير الأهم لهم. أما مشاركتهم في حفظ السجلات فإنه يسمح لهم بحفظ مسار عملهم، ومشاركتهم في الاتصال بالآخرين، فيسمح لهم بتقديم معارفهم للمستمعين أو الراغبين في العلم والمعرفة.

أمثلة على مهام الأداء، وتمارين الإجابة المنظمة، والملفات في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

يشتمل برنامج التعلم الخبراتي أو التجريبي للدراسات العليا في عدد من الجامعات على مزيج من المواد التي تطرح داخل الحجرة الدراسية، بالإضافة إلى المشروعات البحثية والزيارات الميدانية. وتدمج هذه المواد الدراسية بين أنشطة متنوعة تتضمن المناقشات، والتقديمات الفردية والجماعية، والمشاريع البحثية والمحاضرات المتنوعة.

وقد تم تصميم المواد الدراسية المعتمدة على المشاريع، عن طريق الطلبة والمشرفين خارج الحرم الجامعي، أما المواد الدراسية المعتمدة على الحقل أو الميدان فتتشكل من الخبرات الكثيرة والمتنوعة التي تتم خارج الحرم الجامعي أيضاً وتحت رعاية المشرفين أنفسهم.

ومن أجل ذلك، تمَّ تطوير معايير التصحيح لتقييم مهام الأداء لبعض المواد الدراسية المعتمدة على الغرفة الصفية في برنامج التعلم التجريبي أو الخبراتي. وهنا يتم تشكيل المعرفة، وذلك عندما يواجه الطلبة مشكلات العالم الواقعية خارج نطاق المدرسة، والتي تتطلب حل المشكلة عن طريق التجربة والخطأ.

ويساهم الطلبة في عملية تصميم منهج دراسي تجريبي يتضمن تحديد مجالات الموضوع، ويقوموا بدراسة كيفية قيامهم بتدريس المواد تجريبياً في الغرفة الصفية، مقدمين المناهج الدراسية عن طريق شرح نتائج التعلم وأدوات تقويمه، ومناقشة كيفية استعمال زملاء الصف لهذه المعلومات في بيئات التعلم الخاصة خارج الجامعة، حيث تم تقويم بناء المعرفة والاستقصاء المنظم والقيمة خارج الغرفة الصفية، عند تقديم الطلبة محتويات مناهجهم الدراسية لزملائهم داخل الحجرة الدراسية.

ومن بين إرشادات معيار التصحيح المستخدم في التعلم التجريبي أو الخبراتي لطلبة الدراسات العليا وفي عملية إصلاح المدرسة أيضاً، بناء المعرفة وإظهارها عبر التعابير المكتوبة واللفظية، وذلك من أجل تقويم نتاجات التعلم لدى الطلبة من حيث مستوى فهمهم لها من خلال التعبير الكتابي واللفظي كما توضحه اللوحة (9) الآتية:

اللوحة (9)

إرشادات أو معيار التصحيح لطلبة الماجستير في التعلم التجريبي أو الخبراتي: بناء المعرفة وإظهارها عبر التعابير المكتوبة واللفظية التي اعتمدها ويجينز Wiggens، وذلك من حيث إظهار أو إثبات الفهم فقط

اسم الطالب: ....

اسم الأستاذ الجامعي أو المشرف: ....

بناء المعرفة: إظهار أو إثبات الفهم فقط				
	مبتدئ	مقبول	رائع	مثالي
وصف معيار التصحيح	يظهر فهماً قليلاً للأفكار أو العمليات، وتعد المفاهيم والدلائل والشروحات والحجج والأسئلة المطروحة والطرق المستخدمة	يظهر فهماً محدوداً للأفكار والعمليات، كما تعد المفاهيم والدلائل والشروحات والحجج والأسئلة المطروحة والطرق المستخدمة بسيطة بعض الشيء أو غير كافية للقضايا	يظهر فهماً محكماً وصلباً للأفكار أو العمليات. كما أن المفاهيم والدلائل والشروحات والحجج والأسئلة المطروحة والطرق	يظهر فهماً متطوراً ومتمرساً للأفكار أو العمليات ذات الصلة. كما أن المفاهيم والدلائل والشروحات والحجج والأسئلة المطروحة

	غير كافية للقضايا والمشكلات المدروسة، وتظهر الإجابات سوء فهم كبير للأفكار الرئيسية. 1	والمشكلات المدروسة، ويمكن أن تظهر الإجابات بعض سوء الفهم للأفكار الرئيسة. 2	المستخدمة تعد ملائمة للقضايا والمشكلات المدروسة، ولا تظهر الإجابات أي سوء فهم للأفكار الرئيسة. 3	والطرق المستخدمة تعد متقدمة للقضايا والمشكلات المدروسة. 4
إظهار الفهم من خلال التعبير المكتوب.	ـــــــــ	ـــــــــ	ـــــــــ	ـــــــــ
إظهار الفهم من خلال التعبير اللفظي.	ـــــــــ	ـــــــــ	ـــــــــ	ـــــــــ

معيار التصحيح في التعلم الخبراتي أو التجريبي المشتمل على الجودة:

وهنا، فإنه يجب أن يضع المعلمون في أذهانهم أن أغلب أدوات التقويم لها سلبياتها العديدة، والتي منها الإرشادات أو التصحيح. فبحسب دينيس ليتكي Dennis Littky فإنه حتى مع استخدام معيار التصحيح إلا أن الفرد بحاجة للقيام بسلسلة من القرارات الذاتية. ويشير هذا إلى كيفية قيام المعلمين بقياس ما يعتقدون هم بقياسه في إطار الغرفة الصفية. وتوضح اللوحة (10) الآتية معيار التصحيح أو إرشادات لطلبة الماجستير الخاصة بالتعلم التجريبي أو الخبراتي وفيها إظهار الجودة:

اللوحة (10)

معيار تصحيح لطلبة الماجستير في التعلم التجريبي أو الخبراتي الذي يشتمل على: الجودة عبر التعابير المكتوبة واللفظية الذي اعتمده ويجينز Wiggens من حيث إظهار أو إثبات الكيفية فقط

اسم الطالب:..

اسم الأستاذ الجامعي أو المشرف: ....

بناء المعرفة: إظهار أو إثبات الكيفية فقط				
وصف معيار التصحيح أو الإرشادات	مبتدئ يعد الأداء أو المشروع غير فعال، والأداء غير كامل، ويعطي دليلاً قليلاً على التخطيط أو الممارسة أو أي اعتبارات للجمهور، وأن التقديم غير واضح ومربك، لذلك من الصعب تحديد النقاط الأساسية. 1	مقبول الأداء أو المشروع يعد فعالاً إلى حد ما، وهناك بعض المشكلات الظاهرة المتعلقة بالوضوح والدقة والتسليم، ومن غير الواضح أن يتم الأخذ في الحسبان وضع الجمهور والسياق والهدف. 2	رائع يعد الأداء أو المشروع فعالاً، ويتم عرض الأفكار بدقة ووضوح، مع الانتباه للجمهور والسياق والهدف. 3	مثالي يعد الأداء أو المشروع فعالاً للغاية، ويتم عرض الأفكار بطريقة جذابة ومكتملة وواضحة ودقيقة، وأن جودة عالية من الحرفية كانت واضحة، مع أخذ الجمهور والسياق والهدف بالحسبان. 4

إظهار الجودة من خلال التعبير المكتوب.	ــــــ	ــــــ	ــــــ	ــــــ
إظهار الجودة من خلال التعبير اللفظي.	ــــــ	ــــــ	ــــــ	ــــــ

معيار التصحيح في التعلم الخبراتي أو التجريبي المعتمد على الاستقصاء:

أما اللوحة (11) الآتية فهي تركز على معيار تصحيح لطلاب الماجستير في التعلم التجريبي أو الخبراتي الذي يشتمل هذه المرة على: الاستقصاء المنظم في التعلم المعتمد على المشاريع، وإظهار المشاريع والتعابير المكتوبة التأملية الذي اعتمده أيضاً ويجينز Wiggens.

اللوحة (11)

معيار التصحيح لطلبة الماجستير في التعلم التجريبي المركز على الاستقصاء المنظم للتعلم المعتمد على المشاريع فقط

اسم الطالب:...

اسم الأستاذ الجامعي أو المشرف: ....

الاستقصاء المنظم للتعلم المعتمد على المشاريع				
وصف معيار التصحيح أو الإرشادات	مبتدئ يعد الأداء أو المشروع غير فعال، والأداء غير مكتمل	مقبول الأداء أو المشروع يعد فعالاً إلى حد ما، وهناك	رائع يعد الأداء أو المشروع فعالاً، وتم عرض الأفكار بدقة	مثالي يعد الأداء أو المشروع فعالاً للغاية، ويتم عرض

	تماماً، ويعطي دليلاً قليلاً على التخطيط أو الممارسة أو الأخذ في الحسبان الجمهور، والتقديم غير واضح ومربك، لذلك من الصعب تحديد النقاط الأساسية. 1	بعض المشكلات الظاهرة المتعلقة بالوضوح والدقة في التسليم، ومن غير الواضح أن يتم الأخذ في الحسبان وضع الجمهور والسياق والهدف. 2	ووضوح، مع الانتباه للجمهور والسياق والهدف. 3	الأفكار بطريقة جذابة ومكتملة تماماً وواضحة ودقيقة، وهناك جودة عالية من الحرفية كانت واضحة، مع الأخذ في الحسبان الجمهور والسياق والهدف. 4
الاستقصاء المعرفي المنظم للتعلم المعتمد على المشاريع: إظهار أو إثبات المشروع.	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
الاستقصاء المنظم للتعلم المعتمد على المشاريع: التعابير المكتوبة التأملية.	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ

نماذج مشاريع التعلم الخبراتي أو التجريبي:

وقد صممت أدوات تقويم بناء الاستجابات للمواد الدراسية المعتمدة على المشاريع، جنباً إلى جنب مع تلك المعتمدة على الخبرة، مثل الورش التدريبية، وبرامج التلمذة المهنية. وتعد تمارين بناء الاستجابة هذه نوعاً من عقود تعلم تتناول مخرجات تعلم معينة ومحددة من قبل الطالب المنفذ للمشروع، وتقود هذا الطالب عبر أنماط عملية الاستقصاء، حيث تطلب منهم أن يشرحوا مشاريعهم، وتحديد مخرجات التعلم التي يرغبون بتحقيقها كما هو موضح في نموذج المشروع المقترح الآتي، حيث الإجابة عن الأسئلة حول عقود التعلم هذه يسمح للطلبة بالتفكير العميق والمفيد من خلال أنماط استقصاء متنوعة، الأمر الذي يساعدهم في الحد من الوقت المهدور على الأفكار غير العملية. وفيما يأتي توضيح لهذا المشروع المقترح في اللوحة (12):

اللوحة (12)

نموذج مشروع مقترح لكل من التربية التجريبية أو الخبراتية، والعمل على تنميتها لدى الطلبة

اسم الطالب:..

رقم المقرر الدراسي: ....

الفصل المسجل له لهذه الساعات المعتمدة: ....

عقد التعلم:

1. ما المشكلة أو القضية التي سأعالجها؟
2. ما المصادر التي سأحتاجها للمساعدة في الوصول إلى الإجابة أو الحل؟
3. ما الخطة التي سأضعها لحل المشكلة أو القضية؟
4. كيف سأجعل هذا المشروع موضع التنفيذ؟ وكيف سأنفذه؟
5. ما نتائج التعلم التي أرغب بتحقيقها؟

التقييم:

بعد إنهاء المشروع اكتب مقالاً لتقييم الذات، وتوضيح ماذا تعلمت؟ وما إن كنت قد حصلت على نتائج التعلم المنشودة أو المرغوب فيها أم لا؟

ملاحظة: يمكن استخدام أداة تقويم أخرى بالإضافة إلى تقويم الذات.
وللحصول على علامة أو درجة لهذا المشروع، فإنه يجب أن يرسل الطلبة عقد تعلم كامل إما كملحق أو كنسخة مطبوعة، بالإضافة إلى مقال تقييم مختصر عند إنهائك للمشروع تتناول فيه نتائج أو مخرجات تعلمك.

ويمكن استخدام عقود التعلم في المقررات الدراسية المعتمدة على الحقل أو الميدان كما في مقررات التدريب الميداني أو التلمذة المهنية، حيث يجب على الطلبة في هذا العقد تحديد نتائج أو مخرجات التعلم التي يرغبون في الوصول إليها أو العمل على تحقيقها.

واللوحة (13) الآتية توضح نموذج مقترح لعقد نمط التعلم القائم على كل من التدريب الميداني، والتلمذة المهنية، والدراسة الفردية:

اللوحة (13)

نموذج مشروع مقترح للعقد الخاص بنمط التعلم القائم على كل من التدريب الميداني والتلمذة المهنية والدراسة الفردية

اسم الطالب:..

رقم المقرر الدراسي: ....

الفصل المسجل له لهذه التجربة: ....

عقد التعلم:

- من الذي سأعمل معه و/أو له من خلال هذه التجربة أو الخبرة؟
- ماذا سأقوم بفعله خلال هذه التجربة؟ وما مسؤوليات عملي؟
- أين ستحصل هذه التجربة؟ وكم من الوقت ستستغرق في العمل الميداني؟ وكم من الوقت ستستغرق في بيئة داخلية؟
- متى ستحصل هذه التجربة؟ وكم من الوقت ستستغرق في العمل الميداني؟ وكم من الوقت ستستغرق في بيئة داخلية؟
- متى ستحصل هذه التجربة؟ وما هو تاريخ بدايتها ونهايتها؟
- كيف يمكنني تحقيق هذه التجربة؟

اكتب قائمة بنتائج التعلم التي تأمل بتحقيقها خلال هذه التجربة:

التقييم:

بعد إنهاء التجربة، أكتب مقالاً مختصراً عن تقييم الذات، وماذا تعلمت؟ وما إن كنت قد حصلت على نتائج التعلم المرغوب فيها أم لا؟

ملاحظة: يمكن استخدام أداة تقويم أخرى بالإضافة إلى تقويم الذات.

وللحصول على علامة أو درجة عن هذا المشروع، يجب أن يرسل الطالب عقد تعلم كامل، إما كملحق، أو كنسخة مطبوعة، بالإضافة إلى مقالة مختصرة لتقويم الذات عند إنهائك للمشروع تتناول فيها نتائج تعلمك أو مخرجاته.

نماذج تقويم التعلم الخبراتي أو التجريبي:

يلاحظ من عقد التعلم المعتمد على الحقل أو الميدان، أن للطلبة الخيار باستخدام أدوات تقييم أخرى، بالإضافة إلى مراجعة الذات. ولهذا السبب يتم تزويد الطلبة المسجلين في الدورات المعتمدة على الميدان بأداة تقويم الاستعداد التي يمكن ملؤها عن طريق المشرف المباشر لكل طالب، أو أنه يمكن استخدامها كأداة تقويم الذات كما في اللوحة (14) الآتية:

اللوحة (14)

نموذج تقويم لبرنامج التعلم التجريبي أو الخبراتي التابع لإحدى الجامعات الكبرى

جاهل	مبتدئ	متوسط	محترف
لا يعكس السلوك، النزعات أو الاتجاهات، وهو ربما جاهل لمتطلبات هذا التوجه.	تبدأ أنماط السلوك بعكس التوجهات، ومع ذلك فإن التنفيذ لا يكون منتظماً أو ناجحاً دائماً.	تعكس أنماط السلوك التوجهات بانتظام.	كثيراً ما تذهب أنماط السلوك عالياً وتتجاوز التوقعات، وتظهر بشكل واضح صفات القيادة، ويشارك في السلوك الوقائي بنجاح.

التوجهات	أنماط السلوك	أداة التقويم			
		جاهل	مبتدئ	متوسط	محترف
المجال (أ) التخطيط والتحضير					
عرض كل شخص على أنه مميز	يظهر إدراكاً وتقديراً لنهج الآخرين في التعلم والاهتمامات المتنوعة.				
	يظهر إدراكاً وتقديراً لقدرات الآخرين وقوتهم وثقافتهم وإرثهم اللغوي.				
	يظهر إدراكاً وتقديراً لمراحل تطور الآخرين.				
	يختار التقييمات الملائمة والشاملة.				
ملاحظات:					
المجال (ب) بيئة التعلم ومناخ العمل					
افتح المجال لآراء الآخرين ووجهات نظرهم	يتفاعل بإيجابية مع الآخرين.				
	يرى الأمور من منظور الآخرين.				
توقع الأفضل	يبني توقعات واضحة وملائمة لنفسه وللآخرين.				
ملاحظات:					

المجال (ج) التعليم وقيادة التعلم					
المشاركة	يصمم أنشطة تعلم تشارك بأنشطة الطلبة أو الحضور أو العملاء.				
ربط المدرسة بالحياة اليومية	ينفذ الاستراتيجيات التدريسية الملائمة، والأنشطة المختلفة، بالإضافة إلى تقويم مواقف الحياة الواقعية.				
المرونة	يراقب ويعدل التعليمات/ ويعمل على تيسير حاجات الطالب والمشارك والعميل معاً.				
ملاحظات:					
المجال (د) الاحترافية					
التوجه إلى العلاقات والمجتمعات	ينشئ علاقات فعالة مع الزملاء والأقران وهيئة التدريس والطلبة.				
	يدرك حقوق الآخرين ومسؤولياتهم.				
	يبرهن على مهارته في الاتصالات الفعالة مع الآخرين.				
	يظهر حدوداً ملائمة للأمور أو الأشياء أو الوقائع.				

التحمس والانفعال	يعرض تحمساً لما يدور حوله.				
	يستمتع بالتدريس والقيادة والتيسير للأمور.				
تأمل	يتدبر في الواجبات والتدريس والقيادة والتيسير للأمور.				
	يستجيب للتغذية الراجعة.				
استقامة	يتصرف بطريقة أخلاقية.				
	يقيِّم الأمور بدقة، ويثبت الأمانة الشخصية والمهنية العالية.				
مسؤوليات وأخلاقيات العمل	يصل في الموعد المحدد.				
	يشارك بفاعلية.				
	ينجز المهام الموكلة إليه وحسب الجدول المحدد.				
	يتقبل المسؤولية الشخصية.				
الالتزام بالاحترافية أو المهنية الخالصة	يضع معايير عالية للسلوك المهني.				
	يبحث عن التطور المهني				
	يرتدي ملابسه بطريقة مهنية ويحافظ على النظافة.				
احترام	يحترم الزملاء أو الأقران أو أعضاء هيئة التدريس أو الطلبة.				
	يستمع إلى آراء الآخرين ويقدرها.				
ملاحظات:					

برنامج التعلم الخبراتي أو التجريبي للدراسات العليا لإحدى الجامعات الكبرى من حيث تقويم الاستعداد:

طلبت إحدى الجامعات الكبرى من الطلبة المسجلين في برنامج الدراسات العليا للتعلم الخبراتي أو التجريبي أن يعملوا على تقويم أنفسهم بحسب ميادين التوجهات الأربعة الآتية. كما تمَّ الطلب أيضاً من مشرف الطالب أن يعمل على تقويمه حسب ميادين التوجه خلال تجاربهم في التدريب الميداني أو التلمذة المهنية كما في اللوحة الآتية:

اللوحة (15)

نموذج تقويم طلبة الدراسات العليا من جانب المشرفين عليهم

اسم الطالب: ....

اسم المشرف في الجامعة: ....

الشهر والسنة للالتحاق ببرنامج التعلم الخبراتي أو التجريبي للماجستير: ....

اختر واحداً من الآتي:

______ تقييم الذات (1) للطالب (عند بداية برنامج الماجستير).

______ تقييم الذات (2) للطالب (عند قرب إكمال برنامج الماجستير).

______ تقييم مشرف الميدان أو الحقل (بقرب إكمال تجربة التدريب الميداني أو الداخلي).

في حالة تقييم مشرف الميدان أو الحقل:

اسم المشرف: ....

العنوان: ....

الهاتف: .... البريد الإلكتروني: ....

توقيع الطالب أو المشرف: ....

تاريخ اليوم: ....

يتضح مما سبق، أن ميادين أداة تقويم المجالات أو التوجهات الأربعة تشمل التخطيط والتحضير، ثم بيئة التعلم، ثم التدريس من أجل التعلم، ثم الاحترافية. فعلى سبيل المثال، يركز الميدان الأول (التخطيط والتحضير) على هدف "تنظيم المحتوى لجعل الطلبة يشاركون في التعلم بفاعلية كبيرة. وتزود هذه الأداة طلاب الدراسات العليا بتقويم لمهاراتهم في القيادة، وقدرتهم على التدريس. فهي تعمل كأداة تقييم ذاتي، وتزود المشرفين أيضاً بمعلومات محددة تميز بين مستويات الإتقان الأربعة، وعند إنهائها تزود الطالب بفهم واضح لمستوى مهاراتهم.

ملف الإنجاز في التعلم الخبراتي أو التجريبي:

ويعد ملف الإنجاز (ملف أعمال الطالب) الشكل الثالث للتقييم، فهو يمثل طريقة ممتازة لتتبع مدى التقدم المحرز من جانب الطالب من بداية البرنامج إلى نهايته، وهو أيضاً مفيد عند التركيز على خبرة العمل وإنجازات أرباب العمل المحتملين ذات الصلة بهذا الملف.

وتختلف محتويات الملف من طالب لآخر، ومع ذلك فإن المحتويات الرئيسة ثابتة للطلبة في هذا البرنامج، وهي عبارة عن نماذج لعناصر في جدول محتويات ملف الإنجاز للطالب من أجل تدريس التعلم التجريبي أو الخبراتي كالآتي:

- سيرة ذاتية.
- بيان فلسفة التربية المطبقة.
- عقود التعلم للتجارب أو الخبرات المعتمدة على الحقول والمشاريع.
- ورقة مراجعة الذات للخبرات أو التجارب القائمة على المشاريع والحقول.
- تقييمات مختلفة كنماذج الإرشادات للمقررات الدراسية المتنوعة.
- تقييمات متعددة كنماذج الإرشادات من جانب المشرفين.

- نماذج التقويم الذاتي.
- تقويم عملية التدريس.
- ملخصات رسائل الماجستير، أو ورق تخطيط بديلة، أو مشاريع التخرج.

وتساعد أدوات التقويم هذه المعلمين في صنع تغيرات مهمة داخل الحجرة الدراسية، وفي إحداث تغييرات مبرمجة أيضاً. كما تسمح خطة التقييم للمعلمين بالتفكير في أهداف برامجهم بعيدة المدى، وتزويدهم بآلية لتتبع تقدم الطلبة خلال برامجهم الأكاديمية.

ويحدد تقويم برنامج التعلم التجريبي أو الخبراتي في اللوحة (16) مخرجات التعلم المختلفة مثل نموذج التوجهات، والمقررات الدراسية المعتمدة على المشاريع والمرتبطة بأهداف الكلية أو الجامعة، وجمع التقويمات الذاتية، وتقويمات المعلم، وتقويمات المشرف، باستخدام معايير التصحيح، والتوجهات، وعقود التعلم، وأوراق تقييم الذات.

ومن جهة أخرى، فإنه ينبغي عدم العمل على تعقيد أدوات التقويم والمخططات والتقارير أو إطالتها، ويجب أن يكون لها هدف واحد هو تحسين عملية تعلم الطالب. ويفضل أغلب الطلاب هذه الأدوات على التقويمات المتعددة القائمة على المعايير التقليدية، لأنها تسمح لهم بتقويم تعلمهم الشخصي، وتزودهم بفرصة لمناقشة التغيرات المحتملة التي من الممكن أن يحتاجها المعلم من أجل تعزيز بيئة تعلم فعالة.

وقد وضع كارلسون Carlson نموذجاً لإعداد أو تحضير تقرير حول تقويم الخطة الخاصة ببرنامج التربية التجريبية أو الخبراتية لطلبة الماجستير كما توضحه اللوحة (16) الآتية:

اللوحة (16)

نموذج تحضير تقرير لخطة تقويم برنامج الماجستير للتعلم التجريبي أو الخبراتي

مخرجات تعلم الطالب (الأداء، والاتجاه والمعرفة)	أهداف الكلية ذات الصلة	أهداف الجامعة ذات الصلة	أدوات التقويم	(من يقيم الطلاب، لأي مقرر، ولأي مجموعة).	وقت التقييم	معيار الإتقان ومعيار الإنجاز	ما الذي يؤمل تعلمه؟
1. توجهات التخطيط والتحضير للتعلم القائم على العمل الميداني أو التجريبي. سيكون الطلبة قادرين على: • إظهار خلفية قوية من المعرفة. • استخدام عدة أنماط ملائمة من التخطيط.	1، 2، 5، 12، 14 (قسم الأهداف ذات الصلة:2)	1، 3، 4، 5، 6	• استبانة التوجهات: غير مباشرة، وينجزها الطلبة. • استبانة التوجهات: مباشرة: وينجزها مشرف الميدان. • استبانة التوجهات: غير مباشرة وينجزها الطلبة.	• الطلبة المسجلون في برنامج ماجستير التربية التجريبية. • الطلبة الذين درسوا مواد عن التدريب والتجارب. • الطلبة المتأهلون للتخرج من البرنامج.	• المدة: من شهر 9 أيلول (سبتمبر) وحتى يناير (كانون الثاني). • المدة: من شهر ديسمبر (كانون الأول) أو إبريل (نيسان) الذي يليه. • المدة: من شهر ديسمبر (كانون الأول) أو إبريل (نيسان) الذي يليه.	• تشير 100٪ من الإجابات لتصنيف توجه أساسي أو أعلى. • تشير 80٪ من الإجابات لتصنيف توجه مقنع أو أعلى. تشير 100٪ من الإجابات لتصنيف توجه "مقنع" أو أعلى.	• تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات في توجهات التخطيط والتحضير. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات في توجهات التخطيط والتحضير. • تحديد مجالات تحسن الطالب خلال برنامج توجهات التخطيط والتحضير.
2. توجهات حول بيئة التعلم من أجل التعلم الميداني والقيادة: سيكون الطلبة قادرين على: • تحقيق تعلم إيجابي أو مناخ عمل.	1، 2، 5، 12، 14 (الأهداف ذات الصلة بالقسم:2) 1، 2، 5، 12، 14 (الأهداف ذات الصلة بالقسم:2)	1، 3 4، 5، 6 1، 3 4، 5، 6	• استبانة التوجهات / غير مباشر تمّ إنجازها من جانب الطلبة. • استبانة التوجهات / مباشر	• الطلبة المسجلون في برنامج ماجستير التربية التجريبية. • الطلبة الذين أنهوا مقررات عن التعلم	• المدة/ من شهر سبتمبر (أيلول) أو يناير (كانون الثاني) • المدة/ من شهر كانون	• تشير 100٪ من الإجابات إلى تصنيف توجه أساسي أو أعلى. • تشير	• تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات في توجهات متعلقة ببيئة التعلم. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات في توجهات

• تشمل المخرجات هنا الاتجاهات والمهارات. 3. التوجهات حول التدريس من أجل التعلم الخاص بالتدريب الميداني والقيادة. سيكون الطلبة قادرين على: • استخدام أساليب التدريس المناسبة. • تشمل النتائج هنا أيضاً الاتجاهات والمهارات.			تم إنجازها من جانب العاملين في الميدان. • استبانة التوجهات / غير المباشر تمّ إنجازها من الطلبة. • استبانة التوجهات / غير مباشر تمّ إنجازها من جانب الطلبة. • استبانة التوجهات / مباشر تمّ إنجازه من مشرف الميدان. • استبانة التوجهات / غير مباشر تمّ إنجازه من جانب الطلبة.	التجريبي. • الطلبة المؤهلون للتخرج من برنامج الماجستير. • الطلبة المؤهلون للتخرج من برنامج ماجستير التربية التجريبية. • الطلبة الذين أنهوا مقررات التعلم التجريبي. • الطلبة المؤهلون للتخرج.	أول (ديسمبر) أو نيسان (أبريل) • المدة/ من شهر كانون أول (ديسمبر) أو نيسان (أبريل). • المدة/ شهر سبتمبر (أيلول) أو يناير (كانون الثاني). • المدة/ شهر كانون أول (ديسمبر) أو نيسان (أبريل). • المدة/ شهر كانون أول (ديسمبر) أو نيسان (أبريل).	80% من الإجابات إلى تصنيف توجه مقتنع أو أعلى. • تشير 100% من الإجابات إلى تصنيف توجه مقتنع أو أعلى. • تشير 100% من الإحابات إلى تصنيف توجه أساسي أو أعلى. • تشير 80% من الإجابات إلى تصنيف توجه مقتنع أو أعلى. • تشير 100% من الإجابات إلى تصنيف توجه مقتنع أو أعلى.	متعلقة ببيئة التعلم. • تحديد مجالات تحسن الطالب خلال برنامج للتوجهات المتعلقة ببيئة التعلم. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات في توجهات متعلقة بتعلم العميل أو الطالب. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات في توجهات متعلقة بتعلم العميل أو الطالب. • تحديد مجالات تحسن الطالب خلال برنامج للتوجهات المتعلقة بتعلم العميل أو الطالب.

4. توجهات في المهنية أو الاحتراف: سيكون الطلبة قادرين على: • بناء علاقات مع الآخرين. • إظهار عزم وحماس للمشاركة في التأملات. • تطبيق أخلاقيات عمل مسؤولة. • التفاعل باحترام (وتشمل النتائج الاتجاهات والمهارات). 5. التوجهات في بناء المعرفة: سيكون الطلبة قادرين على: • إظهار بناء للمعرفة عبر التعابير المكتوبة. • إظهار عرض للمعرفة عبر التعابير الشفوية. • تشمل المخرجات كذلك المعارف والمهارات.	1، 2، 5 12، 14 (الأهداف ذات الصلة بالقسم: 2) 9، 12، 14 (الأهداف ذات الصلة بالقسم:2)	5، 3، 1 3، 2، 1، 5	• استبانة التوجهات / غير مباشر ينجزه الطلاب. • استبانة التوجهات / مباشر: ينجزه مشرف الحقل. • استبانة التوجهات / غير المباشرة ينجزه الطلاب. • سجلات تعلم الطالب: مباشر: • تقييم معيار التصحيح بواسطة الأستاذ • العرض التقليدي للطلبة/ مباشر: • تقييم معيار التصحيح بواسطة الأستاذ. • العرض التقليدي للطلبة/ مباشر: • تقييم معيار	• الطلبة المسجلون في برنامج التربية التجريبية للماجستير. • الطلبة الذين أنهوا مقررات التعلم التجريبي. • الطلبة المؤهلون للتخرج من البرنامج. • الطلبة الذين أنهوا مساقات التعلم التجريبي. • الاتجاهات والقضايا في برنامج التربية التجريبية. • الطلبة في برنامج التربية التجريبية. • الاتجاهات والقضايا في برنامج التربية التجريبية. • الطلاب في برنامج التربية التجريبية.	• المدة/ شهر سبتمبر (أيلول) أو يناير (كانون الثاني). • المدة شهر كانون أول (ديسمبر) أو نيسان (أبريل). • المدة/ شهر كانون أول (ديسمبر) أو نيسان (أبريل). • كل فصل يطرح فيه البرنامج. • كل فصل يطرح فيه البرنامج. • كل فصل يطرح فيه البرنامج.	• تشير 100٪ من الإجابات إلى تصنيف توجه أساسي أو أعلى. • تشير 80٪ من الإجابات إلى تصنيف توجه مرض أو أعلى. • تشير 100٪ من الإجابات إلى تصنيف مقنع أو أعلى. • تعكس 95٪ من الإجابات فهم عند مستوى 3 أو أعلى. • تعكس 95٪ من عروض التقديم فهم عند مستوى (3) أو أعلى. • تعكس 95٪ من عروض	• تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات في توجهات متعلقة بالمهنية أو الحرفية. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات في توجهات متعلقة بالمهنية أو الحرفية. • تحديد مجالات تحسن الطالب خلال برنامج للتوجهات المتعلقة بالمهنية أو الاحترافية. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات والمكاسب والنمو في بناء المعرفة. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات والمكاسب والنمو في بناء المعرفة. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات والمكاسب والنمو في بناء المعرفة.

			التصحيح بواسطة الأستاذ.			التقديم فهم عند مستوى (3) أو أعلى.	
6. الاستقصاء المنظم في التعلم المعتمد على المشاريع الميدانية. سيكون الطلبة قادرين على: • التأكيد على نتائج ومكاسب الاستقصاء المنظم عبر التعابير المكتوبة. • التأكيد على نتائج ومكاسب الاستقصاء المنظم عبر إظهار المشاريع الميدانية. • تشمل النتائج الاتجاهات والمهارات والمعارف.	14، 12، 9 9، 12، 14 (قسم الأهداف ذات الصلة:2)	1، 2، 3، 5	• تقييم مراجعة الذات للطلبة. • عقود التعلم: مباشر: • تقييم معيار التصحيح بواسطة المشرف أو الأستاذ. • تقييم مراجعة الذات للطلاب. • عقود التعلم: مباشر: • تقييم معيار التصحيح بواسطة المشرف أو الأستاذ.	• الطلبة في برنامج التربية التجريبية. • الطلبة في برنامج التربية التجريبية.	• خلال فصل الخريف أو فصل الربيع. • خلال فصل الخريف وفصل الربيع.	• تعكس 100٪ من البحوث فهم عند مستوى 3 أو أعلى. • تعكس 100٪ من المشاريع جودة عند مستوى 3 أو أعلى.	• تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات والمكاسب والنمو في الاستقصاء المنظم. • تحديد نقاط قوة الطالب والتحديات والمكاسب والنمو في الاستقصاء المنظم.

مراجع الفصل الرابع عشر

- Alias, N. & Siraj, S. (2012). "Design and development of Physics module based on learning style and appropriate technology by employing isman instructional design model". **Turkish online Journal of Educational Technology** 11(4): 84-93.
- Aljojo, N., Adams, C., Saifuddin, H. & Alsehaimi, Z. (2011). "Evaluating the Impact of an Arabic Version of an Adative Learning System Based on the Felder-Silverman's Learning Style Instrument". **Procceding of the 10th European Conference on E-Learning, Vols 1 and 2**. 897-908 ISBN 978-1-908272-22-5.
- Alterio, Maxine & McDury, Janice (2013). **Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning**. London: Routledge.
- Baldissin, Nicola et.al., (2013). **Business game-based learning in management education**. New York: Lulu-com.
- Beard, Collin and Witson, John (2012). **Experiential learning: A best partice hand book of educators and trainers.** London: Kogan Page.
- Brandeis University (2006). **History of experiential learning as a teaching pedagogy.** Brandeis University Press.
- Brown, Susan et. al., (2010). **Experiential learning in sport management: Internships and beyond**. Boston: Fitness Information Technology.
- Bryant, J.A. et.al., (2010). **Integrating service- learning into the university classroom**. New York. Jones and Bartlett.

- Chaltain, Sam (2011). **Faces of learning: 50 powerful stories of defining moments in education**. Boston: Jossey-Bass.
- Childs, Mark and Withnail, Greg (2013). **Experiential learning in virtual worlds**. Boston: Interdisciplinary Press.
- Christensen, Leah M. (2010). **Learning outside the box**. North Carolina: Carolina Academic Press.
- Cress, Christine M. et. al., (2013). **Learning through serving**. New York: Stylus Publishing.
- de Vilder, Dirk (2009). "Some thoughts about experiential learning". Youth-Training-Europe, Issue O.
- Drozdova, Michaela, Takacs, Ondrej & Sarmanova, Jana (2011). Experimental Assessment of Virtual Students". **10th European Conference on e-Learning (ECEL)** Nov 10-11, 2011 Brighton, ENGLAND 188-194 ISBN 978-1-908272-22-5.
- Evans, Norman (2013). **Experiential learning around the world**. New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Fried, Jane (2012). **Transformative learning through engagement: Student affairs practice as experiential pedagogy**. New York: Stylus Publishing.
- George, Hruby (2010). **Getting to strategy through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing Company.
- Goby, Valerie p. and Lewis, Justus H. (2005). **Using experiential learning theory and the Meyers-Briggs type indicator in teaching business communication.** New York: Amazon Company.
- Hays, R. & Gay, S. (2011). Reflection or 'per-reflection': what are we actually measuring in reflective practice? **MEDICAL EDUCATION** 2011; 45: 116-118.

- Hogan, Susan and Coulter, Annette (2014). **The introductory guide to art theraphy: Experiential teaching and learning for students and practitioners**. London: Routledge.
- Home, R. (2013). **Experiential learning articles and critiques of David Kolb's theory**. http://reviewing.co.uk.
- Karpova, E., Jacobs, B., Lee, J. Y., & Andrew, A. (2011). "Preparing Students for Careers in the Global Apparel Industry: Experiential Learning in a Virtual Multinational Team-115 Based Collaborative Project". **Clothing and Textiles Research Journal**, 29(4), 298-313. doi: 10.1177/0887302x11421809.
- Kolb, David A. and Plovnick, Mark S. (2011). **The experiential learning theory of career development.** New York: Nabu Press.
- Krauss, Jane I. and Boss, Suzanne K. (2013). **Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry**. New York: Corwin Company.
- Kurilovas, E., & Zilinskiene, I. (2012). Evaluation of Quality of Personalised Learning Scenarios: An Improved MCEQLS AHP Method. **International Journal of Engineering Education**, 28(6), 1309-1315.
- Kwangil, Jang (2008). **Experiential learning in social studies textbooks.** Seul, Korea: Gyo Haksa.
- Lo Re, Mary L. (2012). **Experiential civic learning.** Boston: North American Business Press.
- Martinez, Sylvia L. and Stager, Gary S. (2013). **Invent to learn: Making, thinking and engineering in the classroom**. Columbus, Ohio: Constructing Modern Knowledge.

- Mc Elhaney, K.A. (1998). "Student outcomes of community service learning: A comparative analysis of curriculum-based and non-curriculum-based alternative spring brake programs". Unpublished Dissertation, University of Michigan . Ann Arbor.
- Metin, M., Yilmaz, G. K., Birisci, S., & Coskun, K. (2011). "The investigating high school students' learning styles with respect to the different variables: A sample from Turkey". **Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies,** 3(4), 589-604.
- Moon, Jennifer A. (2013). **A handbook of reflective and experiential learning.** Second Edition. London. Routledge.
- Prensky, Marc R. (2010). **Teaching digital natives: Partnering for real learning**. Boston: Corwin.
- Prichard, J. S., Bizo, L.A., & Stratford, R.J. (2011). Evaluating the effects of team-skills training on subjective workload". **Learning and Instruction,** 21(3), 429-440. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.06.003.
- Roberts, Jay W. (2011). **Beyond Learning by doing: Theoretical currents in experiential education.** London: Routledge.
- Silberman, Mel-Editor (2013). **The hand book of experiential learning.** New York: John Wiley and Sons.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions.** London: Routledge.
- Swaray, R. (2012). "An evaluation of a group project designed to reduce free-riding and promote active learning". **Assessment &**

Evaluation in Higher Education, 37(3), 285-292. doi: 10.1080/02602938.2010.531246.

- Ulas, A. H., Sevim, O., & Tan, E. (2012). "Examination of learning styles of Turkish teacher candiadates". In H. Uzunboylu (Ed.), **World Conference on Learning, Teaching & Administration** (Vol.31, pp.349-354).
- Ultanir, E., Ultanir, Y. G., & Temel, G. O. (2012). "The Examination of University Students Learning Styles by Means of Felder-Silverman Index". **Egitim Ve Bilim-Education and Science,** 37(163), 29-42.
- Ultanir, E., Ultanir, Y. G., & Temel, G. O. (2012). "The Examination of University Students Learning Styles by Means of Felder-Silverman Index". **Egitim Ve Bilim-Education and Science,** 37(163), 29-42.
- Unger, J. M., Rauch, A., Frese, M., & Rosenbush, N. (2011). "Human capital and enterneurial success: A meta-analytical review". **Journal of Business Venturing,** 26(3), 341-358. doi: 10.1016/j.jbusvent.2009.09.004.
- Waite, Sue (2011). **Children learning outside the classroom: From birth to eleven**. New York: SAGE Publications.
- Warren, Karen et, al., (2009). **Theory and practice of experiential education**. Washington, D.C.: Association for Experiential Education.
- Warren, Karen et. al. (Editors) (2012). **The theory of experiential learning.** Boston: Kendall Hunt Publishers.

- Washor, Elliot and Mojkowski, Charles (2013). **Leaving to learn: How out-of-school learning increases student engagement and reduces dropout rates**. London: Heinemann.
- Wessels, Marius/Editor. (2013). **Experiential learning**. Lansdown, South Africa: JUTA Academic.

الفصل الخامس عشر
نماذج من المدارس التي تطبق التعلم الخبراتي أو التجريبي

15

- مقدمة.
- المدرسة الأولى للتعلم الخبراتي أو التجريبي: مدرسة متْ (MET) الخبراتية.
- المدرسة الثانية للتعلم الخبراتي أو التجريبي: مدرسة منيسوتا (MNCS) الخبراتية.
- المدرسة الثالثة للتعلم الخبراتي أو التجريبي: مدرسة إلوب (ELOB) الخبراتية.
- المدرسة الرابعة للتعلم الخبراتي أو التجريبي: مدرسة سوهيجان Souhegan الثانوية الخبراتية.
- خاتمة عن المدارس الخبراتية.
- مراجع الفصل الخامس عشر.

الفصل الخامس عشر

نماذج من المدارس التي تطبق التعلم الخبراتي أو التجريبي

مقدمة:

لقد ظهرت في العقد الأخير من القرن العشرين والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين أربع مدارس تطبق نظام التعلم الخبراتي أو التجريبي، وذلك في ضوء نشاط حركة الإصلاح التعليمي المبني على التجربة والاختبار في المناهج التعليمية المتطورة. كما استخدمت هذه المدارس الأنشطة المتنوعة والمشاريع المعتمدة على التجارب المقرونة بمتطلبات التعليم الكثيرة، من أجل تهيئة بيئة تعليمية تعلمية ملائمة تعكس طرق تعلم الأفراد، حتى وهم خارج نطاق حدود المدرسة الرسمية.

وتركز بعض هذه المدارس على المشاريع من جهة، في حين تهتم بعض المدارس الأخرى بشكل أولي على التجارب الميدانية أو التطبيقية، ولكن جميع هذه المدارس الأربع تتفق على أمرٍ مهم يتمثل في وضع الطلب في موقف يجب عليهم من خلاله اختبار أفكارهم في ميدان الواقع، وحل المشكلات الحياتية اليومية.

ولقد تم اختيار هذه المدارس الأربع من أجل وصف حركة الأصلاح التي تقوم بها، لأن الطلبة في تلك المدارس مرتبطون بالتعليم التجريبي تقريباً طوال الوقت. وهذه العملية غير مرتبطة مع معلمين معينين، أو تندرج تحت فصل دراسي محدد، إنما هي تقع في قلب فلسفتهم التعليمية. فالطلبة يتعلمون من خلال ما يصنعون، أو ما يعملون، أو من خلال حل المشكلات الحقيقية التي تحصل أثناء متابعتهم للأنشطة والمشاريع، أو من خلال التجارب، بالرغم من أن المعلمين في بعض الأوقات يحاضرون في الطلبة من أجل تزويدهم ببعض المعلومات اللازمة، إلا أن التجربة المباشرة قائمة بالفعل خلال العملية التعليمية التعلمية.

والمعلومات المقدمة في هذا الفصل توضح بعض المبررات الفلسفية لهذه المدارس، كما تشرح السمات الرئيسة حول كيفية عمل هذه المدارس، مع عرض بعض الأفكار

الدقيقة والنماذج التوضيحية من هذه المدارس، لأن لديها القدرة على تطبيق هذه النماذج والأفكار في قاعات الدروس التقليدية. ويسعى التربويون في الوضع التقليدي إلى تطبيق التعلم التجريبي أو الخبراتي بشكل بطيء حتى تتاح لهم الفرصة لاختيار فكرة أو فكرتين من ذوات الطابع العملي في البيئة المدرسية والبناء عليها مع مرور الوقت. وفيما يأتي عرض لتلك المدارس الأربع:

المدرسة الأولى للتعلم الخبراتي أو التجريبي: مدرسة مت (The MET) الخبراتية

وهي تمثل الحروف الثلاثة الأولى من الكلمة الأولى لاسم تلك المدرسة Metroplitian Regional Career & Technical Center.

وتطبق هذه المدرسة أنشطة متنوعة من مشاريع وتجارب من أجل دعم فعاليات التعلم التجريبي أو الخبراتي ونجاحه. وعلى أي حال يتم التعليم فيها من خلال التدريب العملي الذي يبدو أنه يمثل الجوهر الفلسفي لأنشطة هذه المدرسة.

والمدرسة نادرة جداً من حيث نوعها، إذ إن منهجها بالكامل مبني على أساس التعلم التجريبي. فليس هناك أي حصص تعليمية أو أجراس، ويمكن للطالب حضور عدة اجتماعات خلال أي يوم، وذلك حسب البرامج التعليمية المخطط لها في المدرسة ذاتها.

أما الطلاب في هذه المدرسة، فهم يحضرون من أجل طلب الاستشارة والذين يشاركون ضمن مجموعات، كل واحدة منها تمثل (14) طالباً وطالبة مع مرشد لهم، وهؤلاء يبقون على اتصال مع مرشدهم لمدة (4) سنوات خلال المرحلة الثانوية ويقابلون طلابهم مرة في الصباح ومرة بعد الظهر. وعندما يكون الطلبة قد خرجوا من برامج التدريب التعليمي، فإنهم يلتزموا بالاستماع لعرض الموضوعات المتنوعة والقيام بمناقشة الخطط الدراسية الخاصة بهم.

ويجتمع المرشدون أيضاً بالطلبة كثيراً، ومع كل طالب على حدة، لمناقشة التطور المستمر لديه، كما أن دور المرشد الأولي يتمثل في مساعدة الطلبة وإرشادهم

خلال أنشطتهم المتنوعة ولتوضيح مدى التقدم في المشاريع أو في برامج التدريب العملي المعتمد على المرور بالخبرات والتجارب الفعلية أو الميدانية.

وكل طالب في هذه المدرسة ينتظم ضمن فريق تعليمي، يشمل المرشد والمعلمين والمشرفين على برامج التدريب العملي وأولياء الأمور. والفريق التعليمي يتقابل فصلياً لمساعدة الطلبة على تطوير الخطط التعليمية لتلخيص أنشطتهم ومشاريعهم وبرامج التدريب العملي لديهم.

والأسئلة الآتية تستخدم في العادة لمساعدة الطلاب عند تطوير خططهم التعليمية المتنوعة:

- ما مجال اهتماماتك؟
- ما المهارات والتجارب التي تود أو ترغب في اكتسابها؟
- ما النطاق الذي تحتاج العمل عليه؟
- ما أهدافك بعد التخرج من المرحلة الثانوية؟
- كيف يمكنك التعلم بشكل أفضل؟

وعلى كل طالب أن يقوم بعرض المشاريع وسرد تجارب التدريب الميداني عند إكماله وذلك بحضور الفريق ككل. وعلى هذا الأساس يقوم هذا الفريق في المقابل بوضع آلية موضوعية يتم على أساسها السماح للطالب باجتياز التجربة والانتقال إلى المرحلة التالية، بأخذ تجربة أو مشروع آخر وتدريب عملي جديد.

أولاً: المبادئ التي تقوم عليها مدرسة MET الخبراتية

من بين أهم المبادئ الرئيسة لهذه المدرسة الفلسفية، اكتشاف اهتمامات الطلبة، بحيث يساعدهم ذلك على تحفيزهم وإكمال خططهم الدراسية، بالإضافة إلى قيام هذه المدرسة باستخدام أنشطة متنوعة لتساعد الطلبة على اكتشاف اهتماماتهم، وفيما يأتي بعض الأمثلة:

1- وضع خريطة لرحلة تاريخية عن حياة الطلبة الماضية مقرونة بالخبرات المهمة مع الناس، ونوع الهوايات، والمواهب الخاصة، والأنشطة الجماعية،

والموسيقى، والكتب، والأفلام، والاعتقاد بأهمية المجتمع، والوظائف، وأفضل الأوقات وأصعبها، وأشياء من الثقافة العامة بما فيها من فنون ولغة وعادات وأديان وقيم، وكل شكل من أشكال أو أنماط التفكير أو التصرفات.

2- وضع خريطة لرحلة مستقبلية تكتب فيها كيف تريد أن تبدو حياتك بعد سنتين أو خمس سنوات أو حتى بعد (25) سنة من الآن، متضمنة: العمل، والتعليم، والهوايات، والمهارات، والسفر، والروحانيات، والأمور الشخصية، وموقعك، مع التخيل لإقامة حفلة تقاعدك، ومن هم الحضور؟ وماذا يقولون عنك كشخص؟ وماذا أخبرتهم عن أهدافك التي حققتها طيلة حياتك؟ وماذا يقولون عن أحداث حياتك وأهدافها؟.

3- ما أعظم مصادر المآسي والآهات في العالم؟ في بلدك ومجتمعك؟ وما نوع العمل في المؤسسات التي التحقت لها؟ وكيف ساهمت مع غيرك في حل العديد من المشكلات؟

4- شاهد فيلماً يعجبك، أو اكتشف أمراً من أعماقه، مثل قراءة تاريخ ما، ولماذا كانت الملابس هكذا؟ وقارن اللغة في تلك الفترة مع الآن، وقراءة سيرة بطل من الأبطال بشكل معمق وخاصة في الأشياء التي تجذب اهتمامك.

5- تحدث عن الطلبة الأكثر خبرة بالنسبة لعواطفهم، وكيف أمكنهم التعرف إلى ما يحبونه؟ افعل الشيء نفسه مع والديك والأهل والجيران وأبناء المجتمع المحلي.

وتقوم مدرسة MET بتهيئة الفرص العديدة لأنشطة أخرى تتضمن أعمال تنظيف الشوارع، والصيد، وعملية الجرد، وأعمال فوائد قائمة التدقيق، وأعمال المكتبة، وأعمال البحث في شبكة الإنترنت، وتاريخ الناس، وعناصر السيرة الذاتية، وتاريخ الأسر. وفي مدرسة MET تستخدم كذلك الأنشطة التي تساعد الطلبة على اكتشاف

اهتماماتهم من جهة، وتستخدم كآلية للتعرف على إمكانية التدريب الميداني من جهة ثانية.

فالتربويون في المدارس التقليدية يتمنون استخدام بعض هذه الأفكار لجذب اهتمامات الطلبة التي يمكن استخدامها لمساعدتهم على تطوير المشاريع والأنشطة المختلفة.

ثانياً: التدريب العملي والمشاريع في مدرسة MET الخبراتية

يتم التعليم في هذه المدرسة عن طريق التدريب العملي للطلبة والمرور بالتجارب والخبرات الميدانية التي تسمح لهم باكتشاف بدائل وظيفية مختلفة. كما يعمل الطلبة في الغالب بالقرب من المعلمين الذين يساعدونهم في التعرف إلى مهارات دقيقة يتمنون تعلمها أولاً بأول.

كما أن التدريب العملي لا يستخدم بشكل خاص لتعلم المهنة، ولكن يستخدم كطريقة لتعلم الطلبة مهارات الحياة اليومية المهمة. ومن هنا، فإنه يتوقع من الطلبة أن يشاركوا في برنامج تدريب عملي واحد على الأقل خلال العام الدراسي، ويمكنهم اختيار التدريبات الميدانية الأخرى والمختلفة من سنة إلى أخرى.

فالتدريب العملي يؤهل الطلبة لمواجهة الواقع ومشكلات الحياة اليومية، ويساعدهم على إدراك أهمية تطوير مهارات الحياة التي تكون مهمة للنجاح في أي وظيفة من الوظائف التي سيلتحقون بها.

أما المشاريع فهي من الأمور الأساسية التي يستخدمها الطلبة في مدرسة MET، وذلك لإدارة ما يتعلمون بدقة عالية، وتكون هذه المشاريع في الحقيقة متفاوتة، فبعضها ما يأخذ مدة أسبوع لإكمالها وبعضها الآخر يأخذ مدة سنة لإنجازه.

والمشاريع الذاتية للطلبة تكون في العادة أقصر في المدة، وتساعدهم في اختيار التدريب العملي المناسب لهم، ومشاريع طلبة السنة الأخيرة تكون إجبارية لجميع الخريجين، وتأخذ مدة سنة كاملة أو فصلاً دراسياً واحداً لإنجازها، بالإضافة إلى أنها تمثل جزءاً من عملية التدريب الميداني.

ومن المعروف أن كل تدريب ميداني يحتاج إلى مشروع مؤلف من ثلاثة عناصر مهمة هي:

1- منتج أخير للتدريب الميداني.

2- تحقيق بخصوص المنتج.

3- التأمل الناقد للطالب في العملية التعليمية التعلمية.

وبالإضافة إلى كل الأنشطة والمشاريع والتدريب الميداني، تقدم مدرسة MET الفرص للطلبة لخدمات التعليم المختلفة مثل:

- كتابة المجلات.
- الخطابة.
- التسجيل في المقررات أو المواد الجامعية.
- الاستعداد للاختبارات.

ويستلم الطلبة قائمة سنوية بالتوقعات، بالإضافة إلى قائمة دقيقة من التوقعات لمستوى درجاتهم. ولتكتمل هذه التوقعات، فإنها تتطلب من الطلبة الاعتماد بشكل مكثف على التعلم التجريبي أو الخبراتي.

أما عن التوقعات السنوية التي يجب إتمامها كل سنة فتشمل الآتي:

- متابعة الاهتمام بالحياة الواقعية عن طريق المقابلات والعمل والتدريب العملي.
- تطبيق التدريب العملي خلال الفصل الدراسي الأول.
- التركيز على التأثير الإيجابي للتدريب العملي على المجتمع ممثلاً بالخدمات التعليمية.
- مقابلة فريق الخطط التعليمية ثلاث مرات في السنة على الأقل.
- إدراك نواقص التعليم ومعالجته خلال عمل المشروع.
- تحضير أربع خطط تعليمية على الأقل في السنة الواحدة.
- العمل على تنفيذ الخطط التعليمية بدقة متناهية.
- بناء حافظة لأفضل أوراق عمل وملف لجميع الأعمال.

- عقد أربعة معارض عمومية في السنة الواحدة.
- الكتابة في المجلة الإلكترونية ثلاث مرات في الأسبوع.
- وضع جدول يومي لكل أسبوع.
- الذهاب للمدرسة كل يوم في الموعد المحدد.
- المسؤولية الكاملة عن تصرفاتك وموقعك.
- إظهار بعض الاحترام لنفسك وللآخرين.
- المسؤولية الكاملة عن العملية التعليمية التعلمية.
- استغلال الفرص التعليمية التعلمية الملائمة.
- تنفيذ خطط مثمرة داخل الحجرة الدراسية.

المدرسة الثانية للتعلم الخبراتي أو التجريبي: مدرسة منيسوتا (MNCS) Minnesota New Country School الخبراتية

أولاً: تمهيد

وهي مثال للمدرسة الممتازة التي طبقت فلسفة التعلم الخبراتي أو التجريبي، إذ تستخدم هذه المدرسة طريقة للتعليم على أساس المشاريع، ودمج الطلبة في مشاريع هادفة لها علاقة بحياتهم اليومية، وتتيح للطلبة الكثير من الفرص للتأكيد في ماذا وكيف يريدون أن يتعلموا.

ويقوم التعليم المعتمد على المشاريع على مبادئ من التعلم التجريبي، لأنه يركز على اهتمامات الطالب أكثر من اتباع منهج ثابت، ويركز على حقول دراسية واسعة بدلاً من الضيقة، كما يتم الاهتمام بشكل مباشر بالمصادر الأولية بدلاً من النصوص تارة، وعلى المحاضرات والمصادر الثانوية والوسائل المطورة من قبل الطلبة بدلاً من المدرسين تارة أخرى.

وهي مثل المدرسة الأولى (MET) تطبق على الطلبة فكرة مجموعة الإرشاد المؤلفة من مرشد مؤهل يساعدهم على إيجاد المشاريع والعمل على تطوير غيرها بما يتناسب مع ما بين الطلبة من فروق فردية.

ويلعب أولياء الأمور دوراً مهماً في مدرسة (منيسوتا) من خلال توقيعهم على طلب المشروع والمعارض التابعة له. هذا بالإضافة إلى دعم المرشد وأولياء الأمور للطلبة الذين لديهم مجموعة تخطيط للمشروع، مؤلفة من الأقران وأفراد آخرين مهتمين بالذين يرشدونهم خلال هذه العملية من البداية وحتى النهاية.

وتتمثل مهمة المرشد الأساسية في مساعدة الطلبة على إتمام مشاريعهم. وتعتمد عملية الحصول على درجات كل مشروع، على مدى تعقيد ذلك المشروع، ومستوى إنجازه والذي يتطلب من الطلبة تقديم طلب مشروع، وتوثيق استمرارية ذلك المشروع، ثم عرضه كاملاً أمام مجموعة المرشدين.

ثانياً: نموذج طلب المشروع في مدرسة منيسوتا

ويشمل هذا النموذج الأمور والنقاط المهمة الآتية:

1- عنوان المشروع.
2- الموضوع الذي يود بحثه والتحقيق فيه.
3- كتابة أو إدراج على الأقل (3) معلومات أساسية، مع أسئلة حقيقية ترغب في الإجابة عنها من خلال هذا المشروع.
4- كيفية تطبيق هذا البحث خارج أسوار المدرسة؟ وما الذي يعطي هذا المشروع أهمية للمجتمع أو العالم من حولك على الأقل مدعماً بسببين.
5- التفكير بطريقة إبداعية كأن تختار نشاطاً واحداً من الآتي:
   - تطوير موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت.
   - تصميم مخطط.
6- تحديد المهمات أو الأنشطة لإكمال هذا المشروع والتواريخ المحددة لذلك.
7- إدارج على الأقل (3) أنواع من المصادر التي ستستخدمها، على أن يكون واحد منها مصدراً أولياً (شخص حي).
8- إدراج المعايير أو متطلبات التخرج من المرحلة الثانوية التي ستكون ضرورية لإكمال المشروع، بحيث تكون المعايير سارية المفعول وبارزة في نموذج.

9- درجة تقدير المشروع: إذ يجب أن توثق الساعات والأنشطة التي تحدد درجة تقدير المشروع.

10-الحصول على الموافقة الأولية للمشروع، وذلك كالآتي:

- اسم الوالد أو ولي الأمر.......... التوقيع......... التاريخ.......... .
- اسم المرشد........... التوقيع............... التاريخ........... .
- أسماء مجموعة مخططي المشروع .... التواقيع............. التاريخ...... .

11-قائمة التدقيق، بحيث يجب أن تكتمل في الموافقة النهائية، وتشمل الآتي:

- وثائقية المشروع التعليمي.
- تسجيل الوقت.
- قائمة تدقيق المشروع.
- المراجع ذات الصلة بالمشروع.
- إرشادات الأداء.
- ملخص.
- ردود الفعل.
- وصف عملية إنجاز المشروع بشكل دقيق، وكيف أثر عليك هذا المشروع كطالب، وكمواطن، وكفرد من العائلة؟

12-الموافقة النهائية:

- أوافق أن مشروع ابني جاهز للاعتماد النهائي أو الموافقة النهائية.
- اسم الوالد أو ولي الأمر .... التوقيع......... التاريخ.......... .
- اسم المرشد........... التوقيع............. التاريخ............. .
- أسماء مجموعة مخططي المشروع .... التواقيع........... التاريخ....... .
- عدد الساعات الموثقة .... التاريخ........... .
- حقيقة درجات المشروع................. التاريخ............... .
- الدرجة الحرفية................. التاريخ................. .

ويعطـي نمـوذج طلـب المـشروع أهميـة كـبرى لمـساعدة الطلبـة في الـسير بجميـع خطوات المشروع من البداية حتـى النهاية، كمـا يـربط هـذا النمـوذج منـذ بدايـة المـشروع متطلبـات وتـساؤلات الطلبـة علـى الفـور، ومراعـاة اهتمامـاتهم مثـل الـسماح لهـم بحريـة اختيار الموضوع برغبتهم، ثم طرح ثلاثة أسئلة على الطلبة حول المشروع، وكم هـو وثيـق الصلة بهم وبالعالم من حولهم، على أن يقوم الطلبة بالتصدي للمشكلات التي يرغبـون في حلها بطرق إبداعية.

ويتضمن طلب المشروع مصطلحات عدة مثل: الأنشطة، المهمـات، المـصادر الأوليـة مثل الناس الذين يسمحون للطلبة للتفكير بكيفية مساهمة الطلبة بالأنشطة والتجـارب بعملية تعلمهم حتى يكملوا مشاريعهم المتنوعة.

ويتيح نموذج الطلب أيضاً فرصة أخرى للتفكير في طرق التقييم، ولا سيما طـرح الأسئلة على الطلبة للتعريف بمعايير التخرج لدى مدرسـة (منيسوتا) الـتي سيتم تطبيقهـا على المشروع، مع نمـاذج الإرشـادات الـتي يجـب ملؤهـا لتؤكـد مـا إذا كـان الطالـب قـد طابق معايير التخرج أم لا، بالإضافة إلى أنـه علـى الطلبـة القيـام بحفـظ أو تـسجيل موثـق ودقيق للوقت الذي استغرقه العمل في المشروع بشكل يومي.

وأخيراً، فإن هذا المشروع يجب أن يوافق عليه من قبل لجان المشروع المتخصصة، وقبل التوقيع على الموافقة يجب على الطلبـة التقـدم للجـان، والـتي يجـب أن تحـدد مـا إذا كان الطالب قد أتم المشروع على أكمل وجه أم لا.

المدرسـة الثالثـة للـتعلم الخبراتـي أو التجـريبي: مدرسـة إلـوب (ELOB) Expeditionary Learning Outward Bound School الخبراتية

أولاً: تمهيد

تقوم الفلسفة الـتي تطبـق في هـذه المدرسـة علـى التعليم الاسـتطلاعي المبني علـى بعـض المبـادئ المبتكـرة مـن المربـي كـورت هـون Kurt Hohn عنـدما طـور مدرسـة في بريطانيا العظمى تمـزج بـين المغـامرة والخدمـة كطريقـة للنمـو علـى الـصعيد الشخصي. والمدارس الاستطلاعية تستخدم المغامرة والخدمة حتى ينشأ عنها بيئة يتعلم فيهـا الطلبـة

كيفية حل المشكلات من خلال العمل الجماعي ضمن مجموعات صغيرة، وفي الوقت نفسه تعمل على بناء شخصية الطالب بدفع كل منهم للآخر خارج نطاق إدراكهم للوصول إلى مستوى أعلى من التعليم.

وبناء على ما ذكره كامبل Campbell بأن التعليم الاستطلاعي عبارة عن عمل تحقيقات في موضوع على المدى البعيد الذي يربط الطلبة في العالم من خلال مشاريع حقيقية وعمل ميداني وخدمات، والأكثر أهمية في عملية التعلم الخبراتي هنا أن الطلبة يعملون مع بعض على حل المشكلات المتنوعة ودفع كل منهم الآخر إلى المستوى الأعلى من الفهم.

ثانياً: الأسس التي تقوم عليها مدرسة (ELOB)

هناك أربعة مفاتيح أو أربعة أسس للتعليم الاستطلاعي في هذه المدرسة تتمثل في الآتي:

1- أهداف التعليم.
2- أسئلة الإرشاد.
3- المشاريع.
4- التقديرات.

فتحقيق الأهداف يركز على محتوى معين من التعليم، بالإضافة إلى المهارات المطلوب اكتسابها وإلى المشكلات الاجتماعية المطلوب التصدي لها والعمل على حلها. فمثلاً، إذا كانت السمكة الطائرة (إحدى أنواع الحشرات) تمثل الموضوع المطروح للدراسة أو المناقشة، فإن أهداف التعليم تركز على الحشرة التي تفقس خلال أوقات مختلفة من السنة (المحتوى)، وتعلم كيفية اختيار الحشرة بالعصا (مهارة) وذلك من خلال البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة (المجتمع).

ومثل هذه الأهداف تعطي الطلاب الفرص لتعلم أكثر من المحتوى والتي تكون مثالاً نموذجياً لدى المدارس التقليدية في الفصول الدراسية.

أما عن طرح أسئلة الإرشاد من جانب التربويين بشكل أولي فإنه يمكن أن يتم تغييرها من جانب الطلبة عند بدء عملية تعليمهم، وهذه الأسئلة تستخدم كآلية لمساعدة الطلبة في التركيز على اهتماماتهم وتطوير المشكلات التي تتحدى العقل والجسم، وهذه الأسئلة عادة ما تمثل نقطة البداية في الحملة التعليمية، ولكن يمكن تغيير مسارها كالأهداف أو المشاريع المطورة. فمثلاً، يمكن طرح السؤال الآتي: كيف يمكن لشخص بناء موقع على شبكة الإنترنت؟، ولكن عندما يقوم الطلبة بالعمل على هذا المشروع، فإنه يمكن له أولاً طرح سؤال آخر مثل: كيف يمكن لشخص ما تصميم صفحة ويب Web سهلة الاستخدام؟.

وكما هو الحال في المدرسة الأولى MET والمدرسة الثانية منيسوتا MNCS فإن المدرسة الثالثة ELOB تستخدم المشاريع كأساس لتعليم الطلبة فيها. أما عن المعلمين والطلبة فإنهم يصممون المشاريع المبنية على المشكلات الحقيقية ومن بعد ذلك يقومون بعرض بعض مشاريعهم لمستمع أو مشاهد خارجي عند الانتهاء منه.

وتتضمن المشاريع في هذه المدرسة الخدمات كعنصر أساس يجعلها ذات صلة بالموضوع وذات فائدة لجميع الأفراد من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية، لأنهم يؤثرون بشكل مباشر على ذوي العلاقة من طلبة ومعلمين، الذين يضعون يداً بيد ليخططوا للخطط التعليمية ومشاريع الخدمات المختلفة.

وبالرغم من أن المعلمين في النهاية يحددون مشاريع الخدمات، فإنهم يؤكدون على أن الطلبة لديهم الخبرة والتجربة التي تمكنهم من التركيز على الاختيارات ذات المعنى خلال خدمات المشروع المتنوعة.

وتشجع مدرسة ELOB أولياء الأمور وأفراد المجتمع كي تكون لهم صلة بمشاريع الخدمات التي عادة ما تهتم بشؤون المجتمع، في الوقت الذي تكون فيه التقديرات عبارة عن عملية مستمرة، حيث أن التربويين والطلبة يقدمون رداً مستمراً كل منهما للآخر خلال سير العملية التعليمية التعلمية.

ثالثاً: مخطط نموذج البعثة التعليمية في مدرسة (ELOB)

أما عن مخطط نموذج البعثة التعليمية في هذه المدرسة وكما شرحها كامبل Campbell فتشمل النقاط المهمة الآتية:

- الموضوع.
- الأسئلة الإرشادية.
- أهداف التعليم، بحيث تشير إلى معايير الصياغة للأهداف التعلمية العامة.
- فهم الطلبة لمحتوى المعرفة.
- قيام الطلبة بالممارسة بحيث يكونون قادرين على اكتساب المهارات والعادات القرائية المفيدة.
- قيام الطلبة بتنمية شخصياتهم من حيث التفاعل مع المجتمع المحيط بهم.
- مشاريع البعثة التعليمية يمكن لها أن تتضمن مشروعاً أساسياً واحداً أو عدة مشاريع تفصيلية صغيرة.
- تحديد مواصفات المشاريع.
- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من هذا المشروع.
- تحديد الأنشطة الرئيسة والخطوات لإتمام المشروع.
- تحديد الأهداف المخصصة للأنشطة والخطوات المتنوعة ذات الصلة بالمشروع.
- تحديد أساليب التقييم المستمرة والاستراتيجات الخاصة التي تستخدم مع المشروع.
- تحديد التقديرات النهائية من حيث الأداء أو تقديم خطوات التعليم، وذلك عن طريق وصف التقديرات الخاصة بالمشروعات الفردية والجماعية مثل إقامة المناظرات والمعارض، والمناقشة الشفهية، وعرض البحوث أو كتابة المقالات.
- التقدير الكلي لإنجاز الطلبة عن طريق المعايير التي سيقوم عن طريقها الطلبة بالتعرف إلى نوعية العمل والإنجاز بالنسبة إلى البعثة التعليمية ككل.

- تطوير قائمة للمصادر التي سيعتمد عليها محتوى البعثة، متضمنة الكتب، ومكبرات الصوت، والخبراء، ومواقع العمل الميداني، ووسائل المشروع المختلفة.
- الكتب والمقالات والأدب التربوي ذو العلاقة، وذلك عن طريق اختيار الخبراء ممن يمكن لهم المساعدة في التخطيط وزيارة الصفوف الدراسية، أو يمكن لهم الاتصال بالطلبة.
- مواقع ميادين العمل، وذلك من حيث المواقع التي يمكن زيارتها من جميع طلبة الصف أو مجموعة صغيرة منهم.
- مواد المشروع المختلفة والمعدات.

وتطرح عملية التعليم لدى مدارس ELOB أسئلة عديدة من البداية، والتي تثير جواً من البحث والاستكشاف. ومن هنا، فإن على الطلبة التعرف إلى الأسئلة التي تتطلب بحثاً عن الأجوبة، إذ إن هذا يضع الطلبة في حالة من الارتباك لاكتشاف الأمور غير المعروفة لديهم.

المدرسة الرابعة للتعلم الخبراتي أو التجريبي: مدرسة سوهيجان الثانوية الخبراتية Souhegan High School

أولاً: تمهيد

ركزت إدارة هذه المدرسة على تأهيل وتنمية أعضاء هيئة التدريس من المعلمين الذين كانوا من ذوي الخبرة القصيرة منذ فتحت تلك المدرسة أبوابها عام 1993، بالإضافة إلى تعيين عدد من الاستشاريين من أجل إيجاد مدرسة رائدة تقوم على بعض مبادئ المربي المشهور جون ديوي John Dewey وتطبيقاً دقيقاً لفلسفة التعلم التجريبي أو الخبراتي.

ثانياً: المبادئ التي تقوم عليها مدرسة سوهيجان الخبراتية

تتمثل أهم هذه المبادئ في الآتي:

- توضيح الإجراءات المهمة لدفع الأعمال في المدرسة.

- تشكيل مجموعات صغيرة متنوعة تشمل جميع الطلبة.
- اعتماد المنهج المحوري للمدرسة على مبدأ "الأقل هو الأكثر".
- قيام منهج المدرسة على أسئلة جوهرية.
- وجود فريق الاستشارات على جميع المستويات أو الصفوف الدراسية.
- التأكيد على التخصصات في المناهج.
- تشجيع الطلبة على المشاركة في التحديات العلمية المختلفة.
- تشكيل فريق من معلمي اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية في المدرسة للإشراف على الطلبة وتشجيعهم على تطبيق خطوات التعلم الخبراتي أو التجريبي للصفوف الثلاثة العليا.
- وجود فريق متخصص من المعلمين للصفوف الدراسية الأخرى.
- إعطاء كل فريق الوقت الكافي للتدريب والتخطيط.
- تخصيص موعد اجتماع واحد على الأقل خلال الأسبوع لكل صف من الصفوف، وذلك لمناقشة قضايا التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- وجود برنامج رياضيات متكامل في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الثانوية.
- إيجاد برنامج متكامل للعلوم في الصفين التاسع والعاشر.
- استناد التربية الرياضية على برامج المغامرة.
- وجود برنامج فنون متكامل.
- توفير تكنولوجيا متكاملة داخل منهج محوري وليس داخل صفوف منفصلة.
- وجود اللغة الأجنبية القائمة على منحى التواصل.
- تقييم الأداء للطلبة مع توضيح العناوين والملفات الخاصة بها للتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- اعتبار مشروع التخرج كحصاد لأهم أعمال الطلبة الذي يؤدي إلى تخرجهم.
- اعتماد التنمية المبينة على العمل التعاوني بين المعلمين.

- توفير ديمقراطية صناعة القرار التي تتم من خلال مجلس المجتمع وصوت الطلبة.
- اعتماد الدرجات أو العلامات على نظام A,B,C وأي شيء أقل من -C لا يحصل الطالب بموجبه على النجاح.

وكما في غيرها من المدارس التي ذكرت سابقاً عن التعلم الخبراتي أو التجريبي، فإن الأسئلة والمشكلات هي التي تحرك المناهج الدراسية بدلاً من الأخذ بالملاحظات السلبية. وكل طالب هنا يفترض أن يقوم بدور الباحث والمكتشف، وتحدث هذه العملية ليس بشكل فردي داخل الحجرة الدراسية فقط ولكن في المجتمع المدرسي ككل أيضاً.

والطلبة في هذه المدرسة ليس لديهم المقدار المحدد من الحرية لمتابعة اهتماماتهم والعمل على تحقيقها داخل الحجرة الدراسية فحسب، بل بإمكانهم أيضاً الاشتراك بفاعلية في القرارات التي تترك أثراً واضحاً في مسيرة المدرسة ككل.

ثالثاً: الأنشطة التي تقدمها مدرسة سوهيجان الخبراتية

وبعد ما يتم تطوير مبادئ المدرسة، فإنه يتم تصميم الأنشطة والتمارين التي تقود العملية التعليمية التعلمية داخل الحجرة الدراسية لنجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي، وفيما يأتي قائمة بتلك الأنشطة والتمارين والتدريبات:

- التركيز على الأسئلة الأساسية أكثر من حصر التركيز على أسئلة الكتاب المدرسي.
- التركيز على المساقات الحقيقية ذات الطبيعة التجريبية في المناهج.
- التركيز على الأداء المستند إلى التقييم.
- التركيز على مشاركة جميع الطلبة في التعامل مع المنهج.
- التركيز على احترام جميع الطلبة في كل صف دراسي.
- التركيز على التعاون مع الأقران.
- التركيز على التأمل في ممارستنا اليومية.

- التركيز على التعاون مع الزملاء في العمل.

هذه الممارسات والتمارين الصفية تقود إلى نقطة مهمة لابد من تذكرها وهي أن حفظ المعلومات والحقائق من الكتاب المدرسي المقرر يبقى أقل أهمية من التفكير الناقد، وأنه على الطلبة والمعلمين أن يعملوا معاً على حل المشكلات وطرح الأسئلة داخل الصفوف الدراسية، لأن التعليم يعتبر بمثابة التعهد المتبادل بينهم، وأن بناء علاقات بين الطلبة والمعلمين يعتبر من الأمور الحيوية المهمة، والسبب في ذلك يعود إلى أن التعليم قد أصبح أكثر متعة وإثارة لكل فرد في هذه المدرسة.

ومع ما يقارب الألف طالب وطالبة في مدرسة سوهيجان Souhegan، فهي تعتبر أكبر من مدرسة MET ومدرسة منيسوتا ومدرسة ELOB، ولكن عدد الطلبة الكبير لم يردعهم عن تنفيذ عدة مفاهيم أساسية تساعدهم على تطبيق التعلم التجريبي أو الخبراتي بشكل دقيق. ومن ذلك وجود المجموعات الإرشادية التي تتألف من مرشد واحد لكل (10 ـ 12) من الطلبة. ومثل هذه المجموعات تعقد اجتماعات مستمرة وبمعدل اجتماع واحد كل يوم لمدة (25) دقيقة، وذلك لمناقشة القضايا حول مدى التقدم الأكاديمي والنمو الشخصي لدى الطلبة.

وعلى الرغم من أن التركيز الأساسي يقوم على تنمية مهارة التواصل، وبناء فريق العمل، وزيادة الثقة بالنفس، والعمل على تقدير الذات، فإن على المرشدين مساعدة الطلبة على إنجاز مشاريعهم المتنوعة ومعارضهم التعلمية المتعددة.

وفي نهاية السنة العاشرة للطالب في هذه المدرسة، فإن على كل طالب أن يقوم بعمل ملف يتضمن أنشطتهم وأعمالهم خلال السنتين التاسعة والعاشرة، بحيث تتم مناقشته حول طاولة مستديرة يحضرها بالإضافة إلى الطلبة أولياء الأمور والمعلمون وأعضاء من المجتمع المحلي، ولمدة (45) دقيقة. وهنا يقوم المرشدون بمساعدة الطلبة في تنظيم ملفاتهم، واختيار البحوث الملائمة والمقالات المناسبة التي تمثل مدى التقدم الحقيقي الذي وصلوا إليه في التعلم الخبراتي أو التجريبي من خلال هذين الصفين الدراسيين.

وهنا يطرح المرشد أسئلة متنوعة تكشف عن نقاط القوة وجوانب الضعف لدى الطالب، ومدى الالتزام بنجاح التعلم الخبراتي أو التجريبي، مما يساعد الطلبة على تحليل الخبرات السابقة وكيف يمكن تطبيقها في تعلمهم الخبراتي أو التجريبي مستقبلاً.

ويكتب الطلبة كذلك خطابات تعكس مدى تعلمهم وكيف يمكن تطبيقها في رسالة المدرسة، جنباً إلى جنب مع التوجهات الأساسية للتعلم الجديد. ومثل هذه الرسائل التي يكتبها الطلبة تسمح للمشتركين في مناقشات الدائرة المستديرة التعرف إلى فهم كيفية ربط الطلبة لخبراتهم السابقة بخبراتهم الحاضرة والمستقبلية في أنشطة التعلم الخبراتي أو التجريبي.

رابعاً: المشروع الأساسي العلمي في مدرسة سوهيجان الخبراتية

إن المشروع الأساسي النهائي للطالب هو مشروع واسع النطاق، يتضمن تحديد سؤال أو مشكلة تهم الطالب، ويتطلب القراءة والبحث في الموضوع وإجراء مقابلات مع الخبراء عن ذلك الموضوع، وإعطاء (20) دقيقة للعرض المركز حول طرق البحث. وفيما يأتي أقل التوقعات عن هذا المشروع الأساسي:

- ستون ساعة موثقة لوقت البحث الفعلي.
- كتابة ملاحظات ناجمة عن تفاعل شخصي مع الموارد البشرية مثل المقابلات الرسمية، والتدريب، والتلمذة، ومرافقة الخبير واستشارته حول موضوع المشروع.
- استخدام المصادر المطبوعة بما في ذلك الكتب، والمحاضرات، والمقالات المناسبة من مصادر ذات السمعة العلمية الطيبة.
- المواعيد المحددة واللقاءات مع مشرفين تربويين ومرشدين نفسيين وكل من له دور في خدمة المشروع.
- الملاحظات من المصادر المطبوعة التي تتضمن أكثر من إبراز وتحديد الفقرات والمقاطع المهمة التي يجب أن تحتوي على رأي شخصي ذي صلة بالمعلومات.

- قائمة مراجع بحيث تشمل (10) اقتباسات على الأقل من مصادر متنوعة.
- مداخل فكرية بأوقات محددة وذات قيمة علمية كبيرة لعملية التعلم لا تقل عن مدخلين أسبوعياً من بداية المشروع وحتى نهايته.
- جميع المداخل الفكرية ينبغي أن يتم سردها وتوثيقها رسمياً.
- إخراج المشروع بشكل مجلد ومنظم في ضوء خطوط عريضة، بحيث يعكس طرق البحث العلمي الفاعلة.

ومن المتوقع لهذا المشروع البحثي النهائي في مدرسة سوهيجان للتعلم الخبراتي أو التجريبي أن يكون شيئاً مشابهاً للدفاع عن رسالة ماجستير. فالطلبة يكتبون أولاً مخططات مشاريع البحث الواجب الموافقة عليها رسمياً من فريق الإشراف، ثم يقومون بإجراء البحوث مع التركيز على منهجية البحث العلمي، ثم عرض نتائجهم على لجنة نقاشية، ثم كتابة ما تعلموه من ذلك المشروع البحثي.

ويستطيع الطالب أن يحدد المعلم الموجه والمرشد له في هذا المشروع، كما يكون قادراً على تحديد الخبير من المجتمع المحلي الذي يقبل أن يساعده في مشروعه البحثي. فالمرشدون والناصحون والخبراء يتصلون بالطالب بشكل دوري، للتأكد من مدى التقدم الذي أحرزه. وفي نهاية المطاف، فإن الطلبة، يكونون قد شاركوا بالفعل في عدد من الأنشطة والخبرات الميدانية التي تسمح لهم بإنجاز مشاريعهم البحثية، بعد أن تم التصدي لكثير من المشكلات المختلفة والعمل على حلها، مما جعلهم مفكرين ناقدين ومبدعين أكثر من كونهم من حفظة المعارف والمعلومات، وكل ذلك بفضل تطبيق مبادئ التعلم الخبراتي أو التجريبي وخطواته.

الخاتمة:

جميع هذه المدارس الأربع للتعلم الخبراتي أو التجريبي تتشابه إلى حد كبير ولا سيما من حيث التركيز على المشاريع البحثية والتدريبات العملية والميدانية لتنفيذ المنهج، بالإضافة إلى التركيز على الملفات والمعارض من أجل الحكم على الأداء وتقديره. كما أن المدارس الأربع تقوم بحركة إصلاح من خلال تركيزها على تزويد

الطلبة بالخبرات الأساسية والثانوية مثل قراءة الكتب والمقالات، التي تستخدم في المقام الأول لغرض تطبيقها على التجارب الأولية. فعلى سبيل المثال، فإن مشروع خدمة تقنية تطوير الحدائق من حيث القيام بحرث الحديقة، أو العمل على قلب التربة فيها يساعد على تسهيل المهمة، وهذا يتطلب من الطلبة قراءة معلومات تخص تقنية زراعة الحدائق، واختيار البذور، ومعرفة موسم النمو، وتحديد الأدوات اللازمة وهكذا. ومثل هذه الخبرات الثانوية ضرورية لتحقيق الخبرات الأساسية في ميدان التعلم الخبراتي.

ويلاحظ ديوي أن التعليم التقليدي لديه ميل للعمل إلى الوراء والماضي لغرض العمل على حفظ التجارب الثانوية السابقة عن طريق اللجوء إلى الكتب، وخاصة الكتب المدرسية التي تمثل المصدر الرئيس للعلم والحكمة من الماضي، في حين يكون المعلمون عبارة عن أعضاء يتواصلون مع التلاميذ بكل فعالية مع المادة الدراسية.

إن العملية التعلمية تتوقف على الخبرات من الماضي ولن تحدث معرفة ما لم تكن مبنية على المستقبل. وحتى يتم التعلم الحقيقي للطلبة، فإنه يجب استخدام الخبرات الثانوية لإيجاد معرفة جديدة، وبإيجاد معرفة جديدة يمكن للطالب تجاوز الحوائط الأربعة للحجرة الدراسية، مثلما حدث مع المدارس الأربعة MET وMNCS و ELOB وSouhegan. والمثير للاهتمام أن الجمعيات الوطنية لمبادئ التعليم الثانوي تعزز بعض الأفكار المذكورة آنفاً لهذه المدارس غير التقليدية، مما يزيد من الاهتمام بهذا النمط من التعلم الخبراتي أو التجريبي.

وهذه المدارس الثانوية التي تقتضي أربع سنوات لإكمالها، تستخدم برامج فعالة تتعدى حدود الجدران الأربعة للحجرة الدراسية. وهذه البرامج تتمثل في العمل والدراسة، والتعلم الذاتي، والتعلم عن بعد، والتلمذة الصناعية، والإرشاد، والتدريب العملي، والتخطيط الوظيفي، والدراسة الذاتية، والرحلات الميدانية، والسفر، والمقررات التعليمية في الكليات، والبحث العلمي من جانب الطالب. وأنه يجب على المدارس الثانوية الأخرى تجسيد مثل هذه المناهج على نحو متسع في تعليم الطلبة، وأن المحيط الذي تتم فيه عملية التعلم لن يحدث فرقاً عندما تكسر هذه المدارس القيود

المفروضة عليهم من قبل معايير الاعتماد التي تفرضها بعض المؤسسات الحكومية، وأن الطلبة لابد أن يحصلوا على الفرصة التي تمكنهم من تقدير قيمة التعلم التجريبي أو الخبراتي المفيد لهم في حاضرهم ومستقبلهم.

مراجع الفصل الخامس عشر

- Baker, Ann C.et.al., (2012). **Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation**. Boston: Praeger.
- Beard, Collin, et. al., (2013). **The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators**. London: Kogan Page.
- Bob, Dick (2002). "Experiential learning". Paper 10. Unpublished handout.
- Brandeis University (2006). **History of experiential learning as a teaching pedagogy.** Brandeis University Press.
- Childs, Mark and Withnail, Greg (2013). **Experiential learning in virtual worlds**. Boston: Interdisciplinary Press.
- Clarke, David J. and Jennings, Charles (2013). **Experiential learning: Bringing knowledge to life.** New York: Toolwire.
- Corey, Marianne and Corey, Gerald (2014). **Groups: Process and Practice**. New York: Cengage Learning.
- Evans, Norman (2013). **Experiential learning around the world**. New York: Jessica Kingsley Publishers.
- George, Hruby (2010). **Getting to strategy through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing Company.
- Goby, Valerie p. and Lewis, Justus H. (2005). **Using experiential learning theory and the Meyers-Briggs type indicator in teaching business communication.** New York: Amazon Company.
- Greaney, Elizabeth (2011). **Experiential learning: A review of college health centers**. Ann Arbor, Michigan: Proquest.

- Harris, Kerry and Jones, Robyn L. (2012). **Enhancing coaches' experiential learning through CoPs: An action research study**. New York: LAP Lambert Academic Publishing.
- Kottler, Jeffrey A. (2013). **Learning group leadership: An experiential approach**. London: SAGE Publications.
- Martinez, Sylvia L. and Stager, Gary S. (2013). **Invent to learn: Making, thinking and engineering in the classroom**. Columbus, Ohio: Constructing Modern Knowledge.
- Mc Elhaney, K.A. (1998). "Student outcomes of community service learning: A comparative analysis of curriculum-based and non-curriculum-based alternative spring brake programs". Unpublished Dissertation, University of Michigan . Ann Arbor.
- Moon, Jennifer A. (2013). **A handbook of reflective and experiential learning.** Second Edition. London. Routledge.
- Ogrinc, Greg et.al., (2011). "Building experiential learning about quality improvement into a medical school curriculum: The Dartmouth experience". **Health affairs**, 30 (4), 716-721.
- Passarelli A. M. & Kolb D. A. (2011). The learning way-Learning from experience as the path to lifelong learning and development. In London, M. (Ed.), Handbook of lifelong learning. N.Y.: Oxford University press.
- Pless, N. M., Maak, T., & Stahl, G. K. (2011). "Developing Responsible Global Leader Through International Service-Learning Programs: The Ulysses Experience". **Academy of Management Learning & Education**, 10(2), 237-260.
- Rapparlie, Leslie (2011). **Writing and experiential education**. New York: Wood N. Barnes.

- Roberts, Jay W. (2011). **Beyond Learning by doing: Theoretical currents in experiential education.** London: Routledge.
- Shaddox, Boby (2013). **Co-design: A democratic approach to project-based learning.** New York: Create Space Publishing.
- Silberman, Mel-Editor (2013). **The hand book of experiential learning**. New York: John Wiley and Sons.
- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions.** London: Routledge.
- Sweitzer, H. F. and King, Mary A. (2013). **The successful internship**. 4th Edition. Boston: Cergage learning.
- Waite, Sue (2011). **Children learning outside the classroom: From birth to eleven**. New York: SAGE Publications.
- Warren, Karen et. al. (Editors) (2012). **The theory of experiential learning.** Boston: Kendall Hunt Publishers.
- Washor, Elliot and Mojkowski, Charles (2013). **Leaving to learn: How out-of-school learning increases student engagement and reduces droput rates**. London: Heinemann.
- Wessels, Marius/Editor. (2013). **Experiential learning**. Lansdown, South Africa: JUTA Academic.
- Yardley, Sarah at.al., (2012). **Experiential learning: AMEE guide series**, London: Association for medical education.
- Zigmont, J. J., Kappus, L. J., & Sudikoff, S. N. (2011b). "Theoretical Foundation of Learning Through Simulation". **Seminars in Perinatology**, 35(2), 47-51. doi: 10.1053/j.semperi.2011.01.002.

مراجع الكتاب

A

1- Abedi, M.& Badragheh, A. (2011). "Different aspects of adult learning principles". **Life Science Journal**. 2011;8(2): 540-546) (ISSN: 1097-8135). ttp://www.lifesciencesite.com.

2- Ackermann, F.,Andersen, D.F., Eden, C., & Richardson, G.P. (2011). "SxriptsMap: A tool for designing multi-method policy-making workshops". **Omega-International Journal of Management Science**, 39(4), 427-434. doi: 10.1016/j.omega. 2010.09.008.

3- Akbulut, Y., & Cardak, C.S. (2012). "Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A contene analysis of publications from 2000 to 2011". **Computers & Education**, 58(2), 835-842. doi: 10.1016/j. compedu. 2011.10.008.

4- Akcan, S. (2011). "Analysis of Teacher Candidates' Learning Experiences in an "English Teaching Methods" Course". **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, 36 (162), 247-260.

5- Akili, W. (2011). **On Implementation of Problem-Based Learning in Engineering Education:** Thoughts, **Strategies and Working Models**. Frontiers in Education Conference ISBN 0190-5848 978-1-61284-469-5.

6- Akrivou, K. & Bradbury-Huang. H. (2011) "Executive Catalysts: Predicting Sustainable Organizational Performance amid Complex Demands". **Leadership Quarterly**.

7- Alaoutinen, S., Heikkinen, k., & Porras, J. (2012). "Experiences of learning styles in an intensive collaborative course". **International**

Journal of Technology and Design Education, 22 (1), 25-49. doi: 10.1007/s10798-010-9135-3.

8- Alci, B.& Canca, D. (2011). Change of students' Problem-solving appraisal in higher education according to gender. **3rd World Conference on Educational Sciences** 15:3179-3184 ISBN 1877-0428.

9- Alejos, A. V., Fernadez, J. A. G., Sanchez, M.G., & Cuinas, I. (2011). "Innovative Experimental Approach of Learning- Through-Play Theory in Electrical Engineering". **International Journal of Engineering**, 27(3), 535-549.

10- Alias, N. & Siraj, S. (2012). "Design and development of Physics module based on learning style and appropriate technology by employing isman instructional design model". **Turkish online Journal of Educational Technology** 11(4): 84-93.

11- Aljojo, N., Adams, C., Saifuddin, H. & Alsehaimi, Z. (2011). "Evaluating the Impact of an Arabic Version of an Adative Learning System Based on the Felder-Silverman's Learning Style Instrument". **Procceding of the 10th European Conference on E-Learning, Vols 1 and 2**. 897-908 ISBN 978-1-908272-22-5.

12- Alterio, Maxine & McDury, Janice (2013). **Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning**. London: Routledge.

13- Altinkurt, Y.& Yilmaz, k. (2012). "Prospective science and mathmatics teachers' computer anxiety and learning styles". **Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies** 4(2): 933-942.

14- Andreu-Anders, M. A., & Garcia-Casas, M. (2011). "Perception of Gaming as Experiential Learning by Engineering Students". **International Journal of Engineering Education**, 27(4), 795-804.

15- Asadoorian, J., Schonwetter, D. J., & Lavigne, S.E. (2011). "Developing Reflective Health Care Practitioners: Learning from Experience in Dental Hygiene Education". **Journal of Dental Education**, 75(4), 472-484.

16- Association of Continuing Education (2014). "Definition of experiential learning". http://adulted.about.com/od/glassary/g/experiential-html

17- Association of Experiential Education (2014). "Definitions of experiential education". http://www.aee.org/about/what Is EE.

18- Ayob, A., Hussain, A, Mustafa, M.M. & Shaarni, Mfas (2011). **Nurturing Creativity and Innovative Thinking through Experiential Learning**. New York: John Wiley and Sons.

B

19- Baker, Ann C.et.al., (2012). **Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation**. Boston: Praeger.

20- Baker, M.A. & Robinson, J.S. (2011). "Should This Rightfully Be Called Education? The Application of Kolb's Experiential Learning Model". **Agriculture Education Magazine**. Jan/Feb 2011: 9-11.

21- Baker, M.A., Brown, N.R., Blackburn, J.J. & Robinson, J.S. (2011). "Effects of the Order of Abstraction and Type of Reflection on Contene Knowledge When Teaching Experientially: An Expoloratory Experiment". Unpublished paper, Oklahoma State University.

22- Baker, M.A., Robinson, J.S. & Kolb D.A. (2012). "Aligning Kolb's Experiential Learning Theory with a Comprehensive Agricultural Education Model". **Journal of Agricultural Education**, Volume 53, Number 4, pp 1-16 DOL: 10.5032/jae.2012.04001.

23- Baker, M.A., Robinson, J.S. & Kolb D.A. (2012). "Practical implications for the experiential learning theory in agricultural education: A conversation with Dr. David A. Kolb". Paper presented at the 2011 Southern Region AAAE conference and submitted to Journal of Agricultural Education.

24- Baldissin, Nicola et.al., (2013). **Business game-based learning in management education**. New York: Lulu-com.

25- Ballantyne, R., & Packer, J. (2011). "Using tourism free-choice learning experiences to promote environmentally sustainable behaviour: the role of post-vist 'action resources". **Environmental Education Research**, 17(2), 201-215. doi: 10.1080/13504622.2010.530645.

26- Beard, Collin and Witson, John (2012). **Experiential learning: A best partice hand book of educators and trainers.** London: Kogan Page.

27- Beard, Collin, et. al., (2013). **The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators**. London: Kogan Page.

28- Beaudin, Bart P. and Quick, Don (2005). **Experiential learning: Theoretical underpinnings.** Washington. U.S. Department of Health and Human Services.

29- Benitez, D., Perez, D., Questier, F. & Zhu, C. (2011). "Experiential Knowledge Creation Processes in thr Higher Education Teaching-Learning Process. In Lehner, F.& Bredl, k. (Eds)". **Proceeding of**

the 12th European Conference on Knowledge Management, Vols 1 and 2 88-96 ISBN 978-1-908272-09-629.

30- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Conte, S. (2012). "Influence of Group Processing on Achievement and Perception of Social and Academic Support in Elementary Inexperienced Learning Groups". **Journal of Educational Research** 105(5): 229-335.

31- Bethell, S., & Morgan, K. (2011). "Problem-based and experiential learning: Engaging students in an undergraduate physical education module". **Journal of Hospitality leisure Sport & Tourism Education**, 10(1), 128-134. doi: 10.3794/Johlste. 101.365.

32- Bilyk, Barbara (2013). **Reflective essay: Kolb's experiential learning cycle**. New York: Grin Verlag.

33- Biswas-Diener, R.& Patterson, L. (2011). "An experiential approach to teaching positive psychology to undergraduates". **Journal of Positive Psychology** 6(6): 477-481.

34- Blahus, R. (2011). "Experiential Education as a Part of Human Development in Czech Republic Companies. In Despres, C. (Ed)". **Proceeding of the 7th European Conference on Management Leadership and Governance** 467-476 ISBN 978-1-908272-16-4.

35- Bob, Dick (2002). "Experiential learning". Paper 10. Unpublished handout.

36- Brandeis University (2006). **History of experiential learning as a teaching pedagogy.** Brandeis University Press.

37- Broda, Herbert W. (2011). **Moving the classroom outdoors: Schoolyard-enhanced learning in action**. New York: Stenhouse Publishers.

38- Brooks-Harris, Jeff E. and Stock-Ward, Susan R. (2012). **Work shops: Designing and facilitating experiential Learning**. London: SAGE Publications.

39- Brown, Donald R. (2009). **Experiential approach to organization development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Book Company.

40- Brown, Susan et. al., (2010). **Experiential learning in sport management: Internships and beyond**. Boston: Fitness Information Technology.

41- Bryant, J.A. et.al., (2010). **Integrating service- learning into the university classroom**. New York. Jones and Bartlett.

42- Bush-Bacelis, Jean L. (2008). "Designing and improving an outdoor experiential learning course". **The Scholarship of Teaching and Learning,** 2(1), 35-44.

43- Businessballs (2013). "Experiential learning: Experience –based learning-guide to facilitating effective experiential learning activities". http://www.businessball.com

44- Businessballs (2013). **Kolb's learning styles: David Kolb's learning styles model and experiential learning theory**. http://www.businessballs.com/kolblearning styles.htm.

45- Butin, Dan W. (2010). **Service- Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.** New York: Palgrave Macmillan.

C

46- Chaltain, Sam (2011). **Faces of learning: 50 powerful stories of defining moments in education**. Boston: Jossey-Bass.

47- Chen, C.T.& Chen, C.F. (2011). "The Influence of Internship Experiences on the Behavioral Intentions of Students in Taiwan". **Asia-Pacific Education Researcher** 20(1): 73-92.

48- Chen, N., Kinshuk, Wei, C.& Liu, C.(2011). "Effects of matching teaching strategy to thinking style on learner's quality of reflection in an online learning environment". **Computers & Education** 56:53-64.

49- Childs, Mark and Withnail, Greg (2013). **Experiential learning in virtual worlds**. Boston: Interdisciplinary Press.

50- Chipulu, M., Ojiako, U., Ashleigh, M., & Maguire, S. (2011). "An Analysis of Interrelationships Between Project Management and Student-Experience Constructs". **Project Management Journal**, 42(3), 91-101. doi: 10.1002/pmj.20225.

51- Christensen, Leah M. (2010). **Learning outside the box**. North Carolina: Carolina Academic Press.

52- Clarke, David J. and Jennings, Charles (2013). **Experiential learning: Bringing knowledge to life.** New York: Toolwire.

53- Clarke, John H. (2013). **Personalized learning: Student-designed pathways to high school graduation**. Boston: Corwin Publishers.

54- Clinton, M., Bernhard-Oettel, C., Rigotti, T., & de Jong, J. (2011). "Expanding the temporal context of research on non-permanent work previous experience, duration of and time remaning on contracts and employment continuity expectations". **Career Development International**, 16(2), 114-139. doi: 10.1108/13620431111115596.

55- Collier, A. (2012). Interview with David Kolb. AFS Intercultural Link/V3-/4 p10-11.

56- Corey, Marianne and Corey, Gerald (2014). **Groups: Process and Practice**. New York: Cengage Learning.

57- Cress, Christine M. et. al., (2013). **Learning through serving**. New York: Stylus Publishing.

D

58- Dallam, George and Zarr, Jay (2012). **Experiential learning- getting out of the lecture rut and making it real.** University of Southern Colorado Press.

59- D'Amore, A., James, S.& Mitchell, E.K.L. (2012). "Learning styles of first-year undergraduate nursing and midwifery students: A cross-sectional survey utilisting the Kolb Learning Style Inventory". **Nurse Education Today** 32(5): 506-515.

60- de Boer J., Kommers, P.A.M., & de Brock, B. (2011). "Using learning styles and viewing styles in streaming video". **Computers & Education** 56 (2011) 727-735.

61- de Boer, A. L., du Toit, P.h., Bothma, T.& Scheepers, D. (2012). "Constructiong a Comrehensive Learning Style Flexibility Model for the Innovation of an Information Literacy". **Module Libri** 62(2): 185-196.

62- de Meuse, K. P., Dai, G. R. Swisher, V. V., Eichinger, R. W. & Lombardo, M.M. (2012). "Leadership Development: Exploring, Clarifying, and Expanding Our Understanding of Learning Agility". **Industrial and Organizational Psychology- perspectives on Science and Practice,** 5(3): 280-286.

63- de Vilder, Dirk (2009). "Some thoughts about experiential learning". Youth-Training-Europe, Issue O.

64- Dedic, V., Markovic, S. & Kuleto, V. (2012). Learning Styles and User Interface: Is there any Preference? **New Educational Review Graphical**, 28(2): 73-83.

65- Delyser, D., Potter, A.E., Chaney, J., Crider, S., Debnam, I., Hanks, G., and Seemann, J. (2013). "Teaching Qualitative Research: Experiential Learning in Group-Based Interviews and Coding Assignment". **Journal of Geography**, 112(1), 18-28.doi: 10.1080/00221341.2012.674546.

66- Dincol, Sinem Temel, Senar Oskay, Ozage O. Erdogan, Umit I. Yilmaz, Ayhan (2011). "The effect of matching learning styles with teaching styles on success". **3rd World Conference on Educational Sciences** (WCES) Feb 03-07, 2011 Istabul, TURKY Ankara Univ, Bahcesehir Univ, Near E Univ ISBN 1877-0428.

67- Drozdova, Michaela, Takacs, Ondrej & Sarmanova, Jana (2011). "Experimental Assessment of Virtual Students". **10th European Conference on e-Learning (ECEL)** Nov 10-11, 2011 Brighton, ENGLAND 188-194 ISBN 978-1-908272-22-5.

68- Du Four, Richard et. al., (2010). **Learning by doing: A handbook for professional communities at work**. New York: Solution Tree.

E

69- Eaves, M. (2011). "The relevance of learning Styles for international pedagogy in higher education". **Teachers and Teaching**, 17(6), 677-691.doi: 10.1080/13540602.2011.625143.

70- Edelbring, S., Dastmalchi, M., Hult, H., Lundberg, I. E., & Dahlgren, L. O. (2011). "Experiencing virtual patients in clinical learning: a

phenomenological study". **Advances in Health Sciences Education**, 16(3), 331-345. doi: 10.1007/s10459-010-9265-0.

71- Elliott, Robert et. al., (2012). **Learning emotion-focused therapy: The process- experiential approach to change**. Washington D.C: APA.

72- Evans, Norman (2013). **Experiential learning around the world**. New York: Jessica Kingsley Publishers.

F

73- Farooq, M.S. (2011). "University Students' Cognitive Styles, Learning Styles, and Academic Performance: Evidence from Pakistan". Ed.D. Thesis. UNIVERSITE LUMIERE LYON2.

74- Fee, A., & Gray, S.J. (2011). "Fast-tacking expatriate development: the unique learning environments of volunteer placements". **International Journal of Human Resource Management**, 22(3), 530-552.doi: 10.1080/09585192.2011.543631.

75- Fink, Dee L. (2013). **Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses**. New York: Jossey-Bass.

76- Forcada, N., Casals, M., Roca, X., Gangolells, M., & Fuertes, A. (2011). "Improving Design Competences: Expriences in Group-based Learning Based on ICTs in a Blended Learning Environment". International **Journal of Engineering Education**, 27(2), 292-302.

77- Franzoni-Velazquez, A.L., Cervantes-Perez, F.& Assar, S. (2012). "A Quantitative Analysis of Student Learning Styles and Teacher Teachings Strategies in a Mexican 85 Higher Education Institution". **Journal of Applied Research and Technology**. 10(3): 289-308.

78- Frederick, Garman (2012). **Sport and recreation operations: Experiential learning in sport management**. New York: Kendall Hunt Publishing.

79- Freedman, Arther M. & Leonard, Skipton (2013). **Loading organizational change using action learning**. Washington, D.C.: Learning Through Action Publications.

80- Fried, Jane (2012). **Transformative learning through engagement: Student affairs practice as experiential pedagogy**. New York: Stylus Publishing.

81- Fuller, I.C. (2012). "Taking students outdoors to learn in high places". **Area**, 44(1), 7-13. doi: 10.1111/j.1475-4762.2010.00990.x G86.

G

82- Gardner, John and Barefoot, Betsy O. (2011). **Your college experience: strategies for success.** London: Bedford/St. Martin.

83- George, Hruby (2010). **Getting to strategy through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing Company.

84- Ghaye, Tony (2011). **Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action**. London: Routledge.

85- Giuse, N. B., Koonce, T.Y., Storrow, A.B., Jusnoor, S.V. & Ye, F. (2012). "Using Health Literacy and Learning Style Preferences to Optimize the Delivery of Health Information". **Journal of Health Communication** 17:122-140.

86- Glass, Marti J. (2011). **Experiential learning styles and instructional delivery in doctorate programs.** Ann Arbor, Michigan: UMI.

87- Gleason, B.L., Peeters, M.J., Resman-Targoff, B.H., Karr, S., McBane, S., Kelley, K., Denetclaw, T.H. (2011). "An Active-Learning Strategies Primer for Achieving Ability-Based Educational Outcomes". **American Journal of Pharmaceutical Eduction,** 75(9).

88- Goby, Valerie p. and Lewis, Justus H. (2005). **Using experiential learning theory and the Meyers-Briggs type indicator in teaching business communication.** New York: Amazon Company.

89- Gogus, Aytac, & Gunes, Hatice (2013), Learning Styles and Effective Learning Habits of University Students: A Case study. **Turkey College Student Journal** 45(3): 586-598.

90- Grabbatin, B.& Fickey, A. (2012). "Service-Learning: Critical Traditions and Geographic Pedagogy". **Journal of Geography** 111(6):254-260.

91- Grant, D.J., & Marriage, S.C. (2012). "Training using medical simulation". **Archives of Disease in Childhood**, 97(3), 255-259. doi: 10.1136/archdischild-2011-300592.

92- Greaney, Elizabeth (2011). **Experiential learning: A review of college health centers**. Ann Arbor, Michigan: Proquest.

93- Gurpinar, E., Bati, H., & Tetik, C. (2011). "Learning styles of medical students change in relation to time". **Advances in Physiology Education,** 35(3), 307-311. doi: 10.1152/advan.00047.2011.

H

94- Hariz, Alex J. (2013). "Experiential learning: An important strategy towards a productive work environment". University of South Australia: Handout.

95- Harris, Kerry and Jones, Robyn L. (2012). **Enhancing coaches' experiential learning through CoPs: An action research study**. New York: LAP Lambert Academic Publishing.

96- Hauptman, H., & Cohen, A. (2011). "The synergetic effect of learning styles on the interaction between virtual environments and the enhancement of spatial thinking". **Computers & Education**, 57(3), 2106-2117. doi: 10.1016/J.compedu.2011.05.008.

97- Hays, R. & Gay, S. (2011). Reflection or 'per-reflection': what are we actually measuring in reflective practice? **MEDICAL EDUCATION** 2011; 45: 116-118.

98- Ho, C.M.L., Nelson, M.E., & Mueller-Wittig, W. (2011). "Design and implementation of a student-generated virtual museum in a language curriculum to enhance collaborative multimodal meaning-making. **Computers & Education**, 57(1), 1083-1097. doi: 10.1016/j. compedu. 2010.12.003.

99- Hogan, Susan and Coulter, Annette (2014). **The introductory guide to art theraphy: Experiential teaching and learning for students and practitioners**. London: Routledge.

100- Home, R. (2013). **Experiential learning articles and critiques of David Kolb's theory**. http://reviewing.co.uk.

101- Hsieh, S., Jang, Y., Hwang, G. & Chen, N. (2011). "Effects of teaching and learning styles on students' reflection levels for ubiquitous learning". **Computers & Education** 57:1194-1201.

102- Huerta-Wong, Juan E. (2011). **Experiential learning and virtual learning environments**. New York: LAP Lambert.

103- Hunt, Jasper S. (2013). **Ethical issues in experiential education**. New York: Kendall Hunt Publishing.

I

104- Indiana University (2014). "Definition of experiential learning". http://www.registrar.iupui,edu/transcript/tran-experiential.html

105- Infed. Org (2013). **David Kolb on experiential learning.** http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm.

J

106- James, Abigail N.(2011). **Active lessons for active brains: Teaching boys and other experiential learners, grades 3-10**. Boston: Corwin Publishers.

107- Jarvis, Peter (2009). **Learning to be a person in society**. London: Routledge Book Company.

108- Jo, I. H. (2011). "Effects of role division, interaction, and shared mental model on team performance in project-based learning environment". **Asia Pacific Education Review**, 12(2), 301-310. doi: 10.1007/s12564-010-9142-9.

109- Jonckheer, Barbara A. (2006). "Experiential learning through "ReALIty" English". **Proceedings of the CATESOL State Conference**.

110- Jordi, R. (2011). "Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices". **Adult Education Quarterly. 61(2) 181-112**.

K

111- Kablan, Z. (2012). "The Effects of level of Congnitive Learning and Concrete Experience on Teacher Candidates' Lesson Planning and

Application Skills. **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, 37(163), 239-253.

112- Karakowka, A.R. (2012). "Field Trips as Valuable Learning Experiences in Geography Courses". **Journal of Geography**, 111(6), 236-244. doi: 10.1080/00221341.2012.707674.

113- Karpova, E., Jacobs, B., Lee, J. Y., & Andrew, A. (2011). "Preparing Students for Careers in the Global Apparel Industry: Experiential Learning in a Virtual Multinational Team-115 Based Collaborative Project". **Clothing and Textiles Research Journal**, 29(4), 298-313. doi: 10.1177/0887302x11421809.

114- Kayes, A.B.& Kayes, D.C. (2011). The Learning Advantage: Six Practices of Learning Directed Leadership.

115- Kelly, Curtis and Jogakuin, Heian (2013). "David Kolb, the theory of experiential learning". **The Internet TESL Journal**, 71 (3), 48-56.

116- Keskitalo, T. (2011). 'Teachers' conceptions and their approaches to teaching in virtual reality and simulation-based learning environments. **Teachers and Teaching**, 17(1), 131-147. doi: 10.1080/13540602.2011. 538503.

117- Knobloch, Neil A. (2003). "Is experiential learning authentic?". **Journal of Agricultural Education,** 44 (4), 22-29.

118- Kohonen, Viljo (2012). "Learning to learn through reflection: An experiential learning perspective". University of Tampere Publication.

119- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2011). Learning Style Inventory Version 4.0 Hay Resources Direct. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116 www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand.

120- Kolb, D. A., & Yeganeh, B. (2012). "Deliberate Experiential Learning: Mastering the Art of Learning from Experience".. In K.Elsbach, C.D. Kayes & A. Kayes (Eds.), **Contemporary Organizational Behavior in Action** (1st Edition ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.120.

121- Kolb, David A. (1983). **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.** New York: Prentic- Hall Inc.

122- Kolb, David A. and Plovnick, Mark S. (2011). **The experiential learning theory of career development.** New York: Nabu Press.

123- Kostolanyova, K., Samanova, J., & Takacs, O. (2011). Classification of Learning Styles for Adaptive Education. **New Educational Review**, 23(1), 199-212.

124- Kottler, Jeffrey A. (2013). **Learning group leadership: An experiential approach**. London: SAGE Publications.

125- Krauss, Jane I. and Boss, Suzanne K. (2013). **Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry**. New York: Corwin Company.

126- Kurilovas, E., & Zilinskiene, I. (2012). Evaluation of Quality of Personalised Learning Scenarios: An Improved MCEQLS AHP Method. **International Journal of Engineering Education**, 28(6), 1309-1315.

127- Kwangil, Jang (2008). **Experiential learning in social studies** textbooks. Seul, Korea: Gyo Haksa.

128- Kyprianido, M., Demetriadis, S., Tsiatsos, T., & Pombortis, A. (2012). "Group formation based on learning styles: can it improve students' teamwork?". **Educational Technology Research and Development**, 60(1), 83-110.doi: 10.1007/s11423-011-9215-4.

L

129- Lai, D. et. al., (2009). **Mastering computer through experiential learning**. New York: Kendall Hunt Publishing.

130- Lake, Vickie E. and Jones, Ithel (2012). **Service-learning**. New York: Free Spirit Publishing.

131- Lau, K., Beckman, S. L., & Agogino, A.M. (2012). "Diversity in Design Teams: An Investigation of Learning Styles and their Impact on Team Performanmce and Innovation". **International Journal of Engineering Education**, 28(2), 293-301.

132- Li, L.Y., Zheng, Y.L., & Zheng, F.L. (2011). "Key Issues for Personalized Learning Service Provision in Ubiquitous Learning Environment". In H. Zhang, G. Shen & D. Jin (Eds.), **Advanced Research on Automation, Communication, Architectonics and Material**, Pts 1 and 2 (Vol. 225-226, pp.925-928).

133- Li, Tiger et.al., (2007). "Teaching experiential learning: Adoption of innovative course in an MBA marketing curriculum". **Journal of Marketing Education,** 29 (1), 25-33.

134- Li, Y.S., Chen, H.M., Yang, B.H., & Liu, C.F. (2011). "An exploratory study of the relationship between age and learning styles among students in different nursing programs in Taiwan". **Nurse Education Today,** 31(1), 18-23. doi: 10.1016/j.nedt.2010.03.014.

135- Lim, L. (2011). "A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment". **Instructional Science,** 39(2), 171-188. doi: 10.1007/s11251-009-9123-8.

136- Liu, Y., Xu, J. & Weitz, B.A. (2011). "The Role of Emotional Expression and Mentoring in Intership Learning". **Academy of**

Management Learning & Education, 2011, Vol. 10, No. 1, 94-110.

137- Lo Re, Mary L. (2012). **Experiential civic learning.** Boston: North American Business Press.

M

138- MacNab, B., Brislin, R., & Worthley, R. (2012). "Experiential cultural intelligence development: context and individual attributes". **International Journal of Human Resource Management**, 23(7), 1320-1341. doi: 10.1080/09585192.2011.581636.

139- Malam, L., & Grundy-Warr, C. (2011). Liberating: Thinking beyond the grade' in field-based approaches to teaching. **New Zealand Geographer**, 67(3), 213-221. doi: 10.1111/j.1745-7939.2011.01213.x.

140- Markovic, S., & Jovanovic, N. (2012). "Learning styles as a factor which affects the quality of e-learning". **Artificial Intelligence Review**. 83(4), 303-312. doi: 10.1007/s10462-011-9253-7.

141- Martinez, Sylvia L. and Stager, Gary S. (2013). **Invent to learn: Making, thinking and engineering in the classroom**. Columbus, Ohio: Constructing Modern Knowledge.

142- Mc Carthy, Mary (2010). "Experiential learning theory: From theory to practice". IABR and ITLC Conference Proceedings.

143- Mc Elhaney, K.A. (1998). "Student outcomes of community service learning: A comparative analysis of curriculum-based and non-curriculum-based alternative spring brake programs". Unpublished Dissertation, University of Michigan . Ann Arbor.

144- Mc. Donald, Betty (2013). **Assessing experiential learning: using senses to learn.** New York: LAP LAMBERT Academic Publishing.

145- McManus, F., Van Doorn, K., & Yiend, J. (2012). "Examining the effects of thought records and behavioral experiments in instigating belif change". **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 43(1), 540-547. doi: 10.1016/j.jbtep.2011.07.003.

146- Metin, M., Yilmaz, G. K., Birisci, S., & Coskun, K. (2011). "The investigating high school students' learning styles with respect to the different variables: A sample from Turkey". **Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies**, 3(4), 589-604.

147- Modi, N. (2012). Learning Styles and the Prospective Ophthalmologist. Unpublished research research report EBLS research grant.

148- Mohr, A. T., Holtbrugge, D., & Berg, N. (2012). "Learning style preferences and the perceived of e-learning". **Teaching in Higher Education**, 17(3), 309-322. doi: 10.1080/13562517.2011.640999.

149- Mone, E., Eisinger, C., Guggenheim, K., Price, B., & Stine, C. (2011). "Performance Management at the Wheel: Driving Employee Engagement in Organizations". **Journal of Business and Psychology**, 26(2), 205-212. doi: 10.1007/s10869-011-9222-9.

150- Moon, Jennifer A. (2013). **A handbook of reflective and experiential learning.** Second Edition. London. Routledge.

N

151- Narli, S., Ozgen, K., & Alkan, H. (2011). In the context of multiple intelligences theory, intelligent data analysis of learning styles was

based on rough set theory. **Learning and Individual Differences,** 21(5), 613-618. doi: 10.101616/j.lindif.2011.07.012.

152- Neil, James (2004). **Experiential learning cycles: Overview of 9 experiential learning cycles.** HOME Org.

153- Neil, James (2013). "What is experience". Home Organization. http://wilderdom.com/experiential/experience whatis.html.

154- Nelson, Eric (2012). **Cultivating outdoor classroom: Designing and implementing child-centered environment**. New York: Redleaf Express.

155- Niu, H.J., & Wang, Y. D. (2011). What is professional? An experiential learning theory perspective learning theory perspective of sales engineer competencies in the semiconductor industry. **African Journal of Business Management**, 5(5), 1734-1748.

O

156- Ogrinc, Greg et.al., (2011). "Building experiential learning about quality improvement into a medical school curriculum: The Dartmouth experience". **Health affairs**, 30 (4), 716-721.

157- Olpin, Michael and Hesson, Margie (2012). **Stress management for life: A research-based experiential approach**. New York: Cengage learning.

158- Osland, Joyce S. et. al., (2014). **Organizational behavior: An experiential approach**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

159- O'Toole, P., & Talbot, S. (2011). "Fighting for Knowledge Learning Systems in the Australian Army". **Armed Forces & Society**, 37(1), 42-67. doi: 10.1177/0095327x10379731.

P

160- Passarelli A. M. & Kolb D. A. (2011). The learning way-Learning from experience as the path to lifelong learning and development. In London, M. (Ed.), Handbook of lifelong learning. N.Y.: Oxford University press.

161- Peterson, Kara M. (2012). **Nature, nurture, Knowledge: The promise of experiential learning for students with special needs.** Ann Arbor, Michigan: ProQuest.

162- Pietersen, Willie (2010). **Strategic learning**. New York: John Wiley and Sons.

163- Bain, Ken (2012). **What the best college students do**. New York: Belknap Press.

164- Pless, N. M., Maak, T., & Stahl, G. K. (2011). "Developing Responsible Global Leader Through International Service-Learning Programs: The Ulysses Experience". **Academy of Management Learning & Education**, 10(2), 237-260.

165- Pope, Loren et. al., (2012). **College that change lives**. Boston: Penguin Books.

166- Powell, Warren (2012). **Optimal learning**. New York: John Wiley and Sons.

167- Prensky, Marc R. (2010). **Teaching digital natives: Partnering for real learning**. Boston: Corwin.

168- Prichard, J. S., Bizo, L.A., & Stratford, R.J. (2011). Evaluating the effects of team-skills training on subjective workload". **Learning and Instruction**, 21(3), 429-440. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.06.003.

169- Provenzo, Eugene F. et. al. (2013). **100 experential learning activities for social studies, literature and arts, Grade 5-12**. New York: Corwin publishers.

Q

170- Qualters, D.M. (2011). **Experiential education: Making the most of learning outside the classroom: New directions for teaching and learning**. New York: Jossey-Bass.

R

171- Rapparlie, Leslie (2011). **Writing and experiential education**. New York: Wood N. Barnes.

172- Reynolds, Michael and Vince, Russ (2008). **Handbook for experiential learning and management education**. Oxford: Oxford University Press.

173- Ristoric C. A. et. Al. (2011). Athletic Training Student Learning Style. International Journal of Athletic Therapy & Training March, 20(11), 33-37.

174- Roaten, Gail and Schmidt, Eric (2009). **Using experiential activities with adolescents to promote for diversity**. www.amazon.com.

175- Roberts, D., & Greene, L. (2011). "The theatre of high-fidelity simulation education". **Nurse Education Today**, 31(7), 694-698. doi: 10.1016/j.nedt. 2010.06.003.

176- Roberts, J.W. (2012). **Beyond learning by doing: Theoretical Currents in Experiential Education**. New York, NY: Routledge.

177- Roberts, Jay W. (2011). **Beyond Learning by doing: Theoretical currents in experiential education.** London: Routledge.

178- Roberts, T.G. (2006). "A philosophical examination of experiential learning theory for agricultural educators". **Journal of agricultural Education,** 47 (1), 17-23.

179- Robles, J., Cox, C.D., & Seifert, C.F. (2012). "The Impact of Preceptor and Student Learning Styles on Experiential Performance Measures". **American Journal of Pharmaceutical Education,** 76(7).

180- Romer, T. A. (2012). "Imagination and Judgment in John Dewey's Philosophy: Intelligent transactions in a democratic context". **Educational Philosophy and Theory,** 44(2), 133-150. doi: 10.1111/j. 1469-5812.2009.00623.x162.

S

181- Sanderson, H. (2011). "Using Learning Styles in Information Literacy: Critical Considerations for Librarians". **Journal of Academic Librarianship,** 37(5), 367-385.

182- Sawyer, T., Sierocka-Castaneda, A., Chan, D., Berg, B., Lustik, M., & Thompson, M. (2011). "Deliberate Practice Using Simulation Improves Neonatal Resuscitation Performance". **Simulation in Healthcare,** 6(6), 327-336. doi: 10.1097/SIH. 0b013e31822b1307.

183- Schellhase, Kristen C. (2006). "Kolb's experiential learning theory in athletic training education: A literature review". **Athletic Education Journal,** 2, 18-27.

184- Shaddox, Boby (2013). **Co-design: A democratic approach to project-based learning.** New York: Create Space Publishing.

185- Sharp, Alice (2014). **Sense-actional play: Experiential learning in the early years.** London: Routledge.

186- Shaw, R. S. (2012). "A study of the relationships among learning styles, participation types, and performance in programming language learning supported by online forums". **Computers & Education,** 58(1), 111-120.doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.013.

187- Shein, P.P., & Chiou, W. B. (2011)."Teachers as role models for student's learning styles". **Social Behavior and Personality**, 39(8), 1097-1104. doi: 10.2224/sbp.2011.39.8.1097.

188- Shih, B. Y., Chang, C. J., Chen, Y. H., Chen, C. Y., & Liang, Y. D. (2012). "Lego NXT information on test dimensionality using Kolb's innovative learning cycle". **Natural Hazard**, 64(2), 1527-1548. doi: 10.1007/s11069-012-0318-y173.

189- Silberman, Mel-Editor (2013). **The hand book of experiential learning**. New York: John Wiley and Sons.

190- Smith, Thomas E. and Knapp, Clifford E. (2010). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. London: Routledge.

191- Smith, Tracy and Rosser, Manda (2013). "Leadership development through experimental learning". Texas. A & M University Booklet.

192- Smokler, David S. (2014). **Interactive learning experiences, grades 6-12: Increasing student engagement and learning**. Boston Corwin Publishers.

193- Spencer, J. E., Cooper, H. C., Milton, B. (2013). "The lived experiences of young people (13-16 years) with Type 1 diabetes mellitus and their parents- a qualitative phenomenological study". **Diabetic Medicine**, 30(1), E17-E24. doi: 10.1111/dme.12021.

194- Spiess, James (1992). "Using experimentation as experiential learning". **The Agricultural education Magazine**, vol. 65, p.p. 13-18.

195- Spring, H. (2012). "Learning and teaching in action". **Health Information Journal**, 29(2), 172-176. doi: 10.1111/j.1471-1842.2012.00983.x

196- Swaray, R. (2012). "An evaluation of a group project designed to reduce free-riding and promote active learning". **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 37(3), 285-292. doi: 10.1080/02602938.2010.531246.

197- Sweitzer, H. F. and King, Mary A. (2013). **The successful internship**. 4th Edition. Boston: Cergage learning.

T

198- Taylor, Carrie and Taylor, Jim (2012). **The gift of experiential learning**. New York: Xlibris Corporation.

199- Teixeira-Poit, S. M., Cameron, A. E., & Schulman, M. D. (2011). "Experiential Learning and Research Ethics: Enhancing Knowledge through Action". **Teaching Sociology**, 39(3), 244-258. doi: 10.1177/0092055x11407346.

200- Thistlethwaite, Jill (2014). **Making it real: A practical guide to experiential learning of communication skills**. New York: Radcliff Publishing.

201- Toth, P. (2012). "Learning Strategies and Styles in Vocational Education". **Acta Polytechnica Hungarica**, 9(3), 195-216. 185.

202- Trainzone, S. (2014). "Definition of experiential learning". http://www. trainzone.co.uk/any answers/experiential-learning definitions.

203- Trinh, M. P. & Kolb, D. A. (2011). "Eastern experiential learning: Eastern principles for learning wholeness". **Journal of Career Planning and Adult Development**, 27(4): 29-36.

204- Tsai, A. (2011)."A hybrid e-learning model incorporating some of the principal learning theories". **Social Behavior and Personality**, 39(2), 145-152. doi: 10.2224/sbp.2011.39.2.145.

205- Turesky, E. F. & Gallagher. (2011). "Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's Experiential Learning Theory". **The Coaching Psychologist**, 7(1): 5-14.

U

206- Ulas, A. H., Sevim, O., & Tan, E. (2012). "Examination of learning styles of Turkish teacher candiadates". In H. Uzunboylu (Ed.), **World Conference on Learning, Teaching & Administration** (Vol.31, pp.349-354).

207- Ultanir, E., Ultanir, Y. G., & Temel, G. O. (2012). "The Examination of University Students Learning Styles by Means of Felder-Silverman Index". **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, 37(163), 29-42.

208- Ultanir, E., Ultanir, Y. G., & Temel, G. O. (2012). "The Examination of University Students Learning Styles by Means of Felder- Silverman Index". **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, 37(163), 29-42.

209- Unger, J. M., Rauch, A., Frese, M., & Rosenbush, N. (2011). "Human capital and enterneurial success: A meta-analytical review". **Journal of Business Venturing**, 26(3), 341-358. doi: 10.1016/j. jbusvent.2009.09.004.

V

210- Vermunt, J.D., Endedijk, M.D. (2011). "Patterns in teacher learning in different phases of the professional career". **Learning and Individual Differences**, 21(3), 294-302. doi: 10.1016/j. lindif.2010. 11.019.

211- Vervoort, J. M., K., Beers, p.J., Van Lammeren, R., & Janssen, R. (2012). "Combining analytic and experiential communication in participatory scenario development". **Landscape and Urban Planning**, 107(3), 203-213. doi: 10.1016/j.landurbplan.2012.06.011.

W

212- Waite, Sue (2011). **Children learning outside the classroom: From birth to eleven**. New York: SAGE Publications.

213- Wallace, C.S. (2012). "Authoritarin science curriculum standards as barriers to teaching and learning: An interpretation of personal experience". **Science Education**, 96(2), 291-310. doi: 10.1002/sce.20470.

214- Warren, Karen et, al., (2009). **Theory and practice of experiential education**. Washington, D.C.: Association for Experiential Education.

215- Warren, Karen et. al. (Editors) (2012). **The theory of experiential learning.** Boston: Kendall Hunt Publishers.

216- Washor, Elliot and Mojkowski, Charles (2013). **Leaving to learn: How out-of-school learning increases student engagement and reduces droput rates**. London: Heinemann.

217- Wessels, Marius/Editor. (2013). **Experiential learning**. Lansdown, South Africa: JUTA Academic.

218- Westera, W. (2011). "On the Changing Nature of Learning Context: Anticipating the Virtual Extension of the World". **Educational Technology & Society**, 14(2), 201-212.

219- Wikipedia. Org. (2014). "Definition of experiential learning". http://www.wikipedia.org/wiki/experiential learning.

220- Willems, J. (2011). Using learning styles data to inform e-learning design: A study comparing undergraduates, postgraduates and e-educators. **Australasian Journal of Education Technology**, 27(6), 863-880.

221- Wolf, M., & Mehl, K. (2011). Experiential Learning in Psychotherapy: Ropes Course Exposure as an Adjunct to Inpatient Treatment. **Clinical Psychology & Psychotherapy**, 18(1), 60-74. doi: 10.1002/cpp.692.

222- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). "The learning styles and strategies of effective language learners". **System,** 39(2), 144-163. doi: 10.1016/j.system.2011.05.004.

223- Wu, W. H., Hasiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis. **Journal of Computer Assisted Learning,** 28(3), 265-279. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00437.x.

224- Wurdinger, Scott D. (2013). **Using experiential learning in the classroom**. Oxford: Scarecrow Education.

225- Wurdinger, Scott D. and Carlson, Julie A. (2010). **Teaching for experiential learning**. New York: Rowman & Little Field Education.

226- Wyckmans, A. (2011). **Environmental Learning from the Ivory Tower to the Town Square: The Case of Trondheim, Norway** (Vol.1).

Y

227- Yamazaki, Y. & Attrapreuangkul, T. (2011). "Learning style differences between Japan and Thailand". IUJ Working Paper Series Economics and Management EMS 2011 18 International University of Japan.

228- Yardley, S., Teunissen, P. W., & Dornan, T. (2012b). "Experiential learning: Transforming theory into practice". **Medical Teacher**, 34(2), 161-164. doi: 10.3109/0142159x. 2012.643264.

229- Yardley, Sarah at.al., (2012). **Experiential learning: AMEE guide series**, London: Association for medical education.

Z

230- Zacharis, N. Z. (2011). The effect of learning style on preference for web-based courses and learning outcomes. **British Journal of Educational Technology**, 42(5), 790-800. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01104.x.

231- Zemliansky, p. (2012). "Achieving Experiential Cross-cultural Training Through a Virtual Teams Project Teaching Case". **The Transactions on Professional Communication**, 55(3), 275-286. doi: 10.1109/tpc. 2012.2206191.

232- Zhang, Y., Zhang, H. F. & Wang, Y. J. (2011). "Kolb's Experiential Learning". **Learning and Education Management**, Vol I 114-118 ISBN 2160-1070 978-0-9831693-6-9.

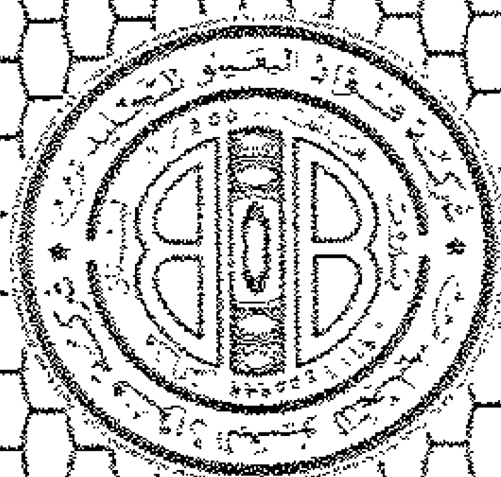
233- Zhu, S. J., Xie, F., & Levinson, D. (2011). "Enhancing Transportation Education through Online Simulation Using an Agent-Based Demand and Assignment Model". **Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice**, 137(1), 88-45. doi: 10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000038.

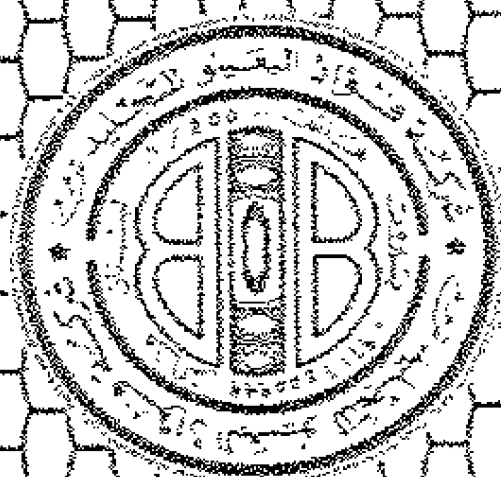
234- Zhuplev, A. & Shtykhno, D. A. (2011). "A Longitudinal Study of Business in Russia: Finding and Implications in Experiential Learning". In Kkaynak & Harcar (Eds). **Challenges and Opportunities of Global Business in the New Millennium: Contemporary Issues and Future Trends 20**: 338-343 ISBN 978-1-888624-10-6.

235- Ziamou, P., Gould, S., & Venkatesh, A. (2012). "Am I Getting It or Not?" The Practices Involved in "Trying to Consume" a New Technology. **Journal of Product Innovation Management**, 29(2), 216-228. doi: 10.1111/j.1540-5885.2011.00891.x.

236- Zigmont, J. J., Kappus, L. J., & Sudikoff, S. N. (2011b). "Theoretical Foundation of Learning Through Simulation". **Seminars in Perinatology**, 35(2), 47-51. doi: 10.1053/j.semperi.2011.01.002.

237- Zwolsman, S. E., van Dijik, N., Verhoeven, A. A. H., de Ruijter, W. & Wieringa-de Waard, M. (2011). "How learning style affects evidence-based medicine: a survery study". **Medical Education,** 11 article no 81.





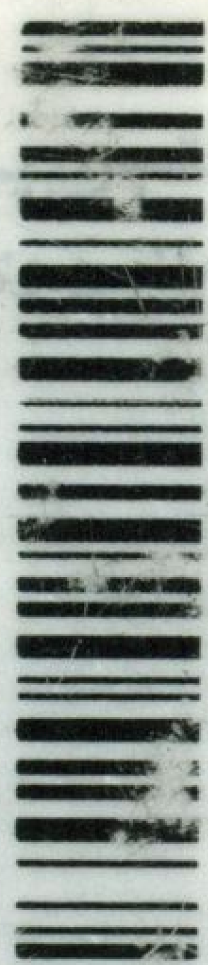
Experiential Learning

هـذا الكتـاب أول مرجـع باللغـة العربيـة

يمتاز هذا الكتاب المرجع بالخصائص العلمية والتربوية الآتية:

- إنه يعتبر أول مرجع باللغة العربية عن التعلم الخبراتي أو التجريبي.
- تناوله لأكثر الاتجاهات التربوية حداثة في العملية التعليمية التعلمية، والذي يربط التعلم بالعمل، مما يجعله أكثر ديمومة وأثراً.
- اشتماله على خمسة عشر فصلاً تدور حول موضوعات ذات صلة مباشرة بالتعلم الخبراتي أو التجريبي.
- توضيحه لجهود المناصرين لهذا النوع من التعلم، ولاسيما تلك التي جاءت من المربي المعروف كولب Kolb وأنصاره فيما بعد.
- توضيحه لمبادئ التعلم الخبراتي، ونظريته، وأهميته، وعلاقته بالعمل، وأساليب تدريسه الثلاثة عشر، ودوره في تنمية العلاقات بين الأفراد، وأثره في تنمية الشخصية القيادية، ووسائل تقويمه المختلفة.
- تناوله للورش التربوية وكيفية تصميمها، وعلاقة التعلم الخبراتي بكل من القصة، والذكاء العاطفي، وبالبيئة التعلمية المنتجة، ودوره في التعليم العام والتعليم الجامعي، وتجارب العالم الناجحة فيه.
- وجود قائمة طويلة من المراجع العالمية والدراسات والبحوث الميدانية والتي وصلت إلى (237) مرجعاً تكون عوناً للمربين والمهتمين بهذا النوع الحديث جداً.

Prof.
Jawdat A. Saadeh




ISBN 978-9957-16-851-3
9 789957 168513



الثقافة للتصميم والإخراج



دار الثقافة للنشر والتوزيع
أسسها خالد محمود جبر حيف عام 1984 عمان - الأردن
Est. Khaled M. Jaber Haif 1984 Amman - Jordan
www.daralthaqafa.com